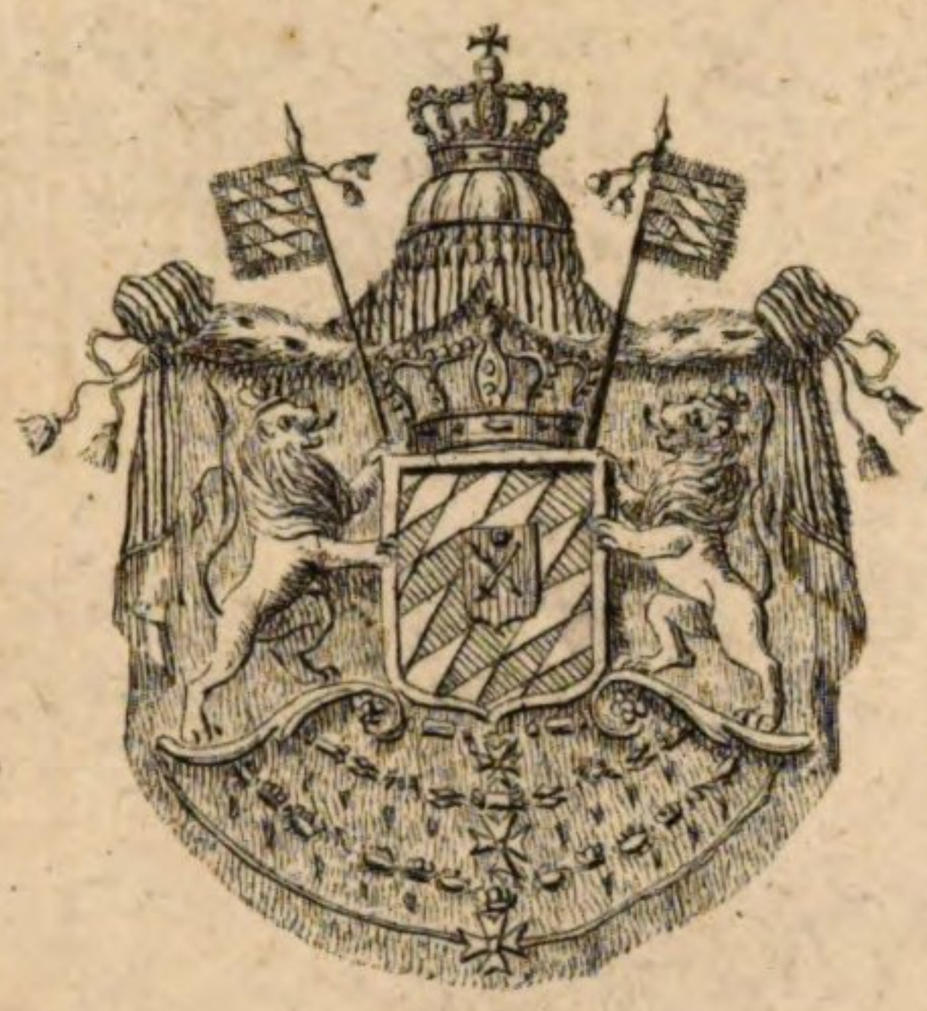

BIBLIOTHECA REGIA MONACENSIS.

<366350560600 12

S

<366350560600 12

Bayer. Staatsbibliothek

H. lit. u. 47 h

Bernhardi

Ansichten

über

die Organisation der gelehrten Schulen

von

A. F. Bernhardi,

Doctor der Philosophie, Director und Professor des Friedrichsgymnasiums zu Berlin und Consistorialrath.

Jena,

bey Friedrich Frommann.

1818.

35 B

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Sr. Excellenz

dem

Freiherrn von Altenstein,

Minister der geistlichen und Schul-Angelegenheiten,

Ritter mehrerer Orden,

wie auch

den

Hochverehrten Herren Räthen

des

gedachten hohen Ministeriums

widmet dieses Buch

ehrfurchtsvoll

der Verfasser.

Wenn ich es wage, diese Blätter Ew. Ex-
cellenz und Ihnen, Hochverehrte Räthe des Mini-
steriums der geistlichen und Schul-Angelegenhei-
ten zu widmen, so geschieht dies nur, um öffent-
lich die Verehrung und Dankbarkeit an den Tag
zu legen, zu welchem mich der Zeitraum von zehn
Jahren, seitdem ich das Glück habe, unter Ihrer
Leitung zu stehen, verpflichtet.

Wenn ein glücklicher Erfolg meine Bemü-
hungen begleitete, so danke ich dies Ihren Grund-
sätzen, die ich zu verstehen, die ich in Ausübung
zu bringen suchte, wann Hindernisse mir entgegen

traten, wann der Mühen fast zu viele wurden, und ich oft in trübe Stimmungen versank, dann war es Ihr Schutz, welcher jene entfernte und Ihr Beispiel, an welchem ich erstarkte.

Warum sollte ich diese Ueberzeugungen, Gesinnungen und Gefühle nicht frei und öffentlich an den Tag legen? Nehmen Sie daher diese Blätter wohlwollend auf und genehmigen Sie dadurch den Ausdruck wahrer und tiefer Ehrfurcht, ächter und inniger Achtung und persönlicher Hingebung und Anhänglichkeit.

Bernhardi.

Inhalt.

I. Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältniß der Lehrobjecte eines Gymnasiums. Programm von 1809. . . . . Seite 1

II. Ueber die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums. Programm von 1810. . . . . — 54

III. Ueber die ersten Grundsätze der Disciplin in einem Gymnasium. Programm von 1811. . — 135

IV. Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung. Programm von 1815. . . — 215

V. Wie kann eine Schule in das Gebiet der Universität überstreifen? Programm von 1816. — 250

VI. Das Rechnen nach Pestalozzi, Mathematik des Kindes. Programm von 1808. . . — 293

VII. Entlassungsrede am 14ten October 1815 gehalten. . . . . — 321

VIII. Rede gehalten am 5ten November 1817 bei der Feier des Reformationsfestes . . . — 330

I.

Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältniß der Lehrobjecte eines Gymnasiums.

Ich setze als zugestanden voraus, daß eine jede Anstalt der Volksbildung, wenn sie ihrem Zwecke entsprechen soll, sich an die Zeit anschließen muß, auf welche sie wirken und einfließen will, und daß eine Schöpfung in dem Sinne, daß etwas ganz abgeschnittenes, dem Streben des Zeitalters ganz widersprechendes unmöglich sei und nie Wirklichkeit und Leben gewinnen könne. Am wenigsten aber scheint eine plötzliche Umwälzung bei der Bildung eines Volks möglich zu sein aus dem Grunde, weil dabei so vieles von dem freien Streben jedes Einzelnen abhängt, dem man mit Liebe entgegenkommen, nicht aber durch springende und schleunige Umwan-

delungen zurückstoßen und verwirren muß. Weit entfernt, daß große Revolutionen, mögen sie von seegensreichen, oder zerstörenden Folgen gewesen sein, diesem widersprechen sollten, bestättigen sie es vielmehr von allen Seiten. Alle die Einzelnen, welche als bewunderte Wohlthäter, oder verabscheute Geißeln der Menschheit in der Geschichte auftreten, verstanden das Zeitalter, und indem sie sich, jene das edle Streben, diese das unsittliche desselben aneigneten, und mit kräftiger Hand ihren Zwecken unterordneten, leuchteten und wärmten, oder zerstörten und vernichteten sie mit einer Kraft, die von der gleichzeitigen Generation mit dumpfen Erstaunen, von der Nachwelt mit lauter Bewunderung und von dem klaren Geschichtsforscher mit dem stärkenden Gefühl über die Macht des Einzelnen aufgenommen wird. Weit entfernt also, daß dem Pädagogen, wenn er sich dem Zeitalter anschließt, und die werdende Generation für das Edle und Große, welches in jedem liegt, ausbildet, Vorwürfe gemacht werden könnten, verdient er vielmehr Lob, wenn er zeigt, daß er das Zeitalter verstehe, denn nur dadurch allein wird er fähig, auf dasselbe zu wirken.

Es ist unverkennbar, daß diejenigen, welche die Volksbildung in pädagogischer Hinsicht leiteten, nach zwei an sich entgegengesetzten Richtungen hin sich verbreiteten, und wenn man beide zusammenfaßt, das gesammte innere Streben der Bildung suchenden Klas-

se dadurch aussprachen. Universalität und Umfassung ist die eine Richtung, Nationalität und Beschränkung ist die andere; jenes ist das verbreitende, dieses das hemmende Princip. Die Geschichte der Pädagogik zeigt uns einseitige Anhänger beider, und da jedes aus dem damaligen Streben des Volkes entstanden war, und sich an seinen innern Trieb anschloß, so wirkten beide Classen von Erziehern mit gleichem Erfolg und mit gleichem Schaden. Auf der einen Seite entstand Vielwisserei mit den natürlichen Folgen der Ueberladung, einer unaustilgbaren Schlaffheit; auf der andern eine dumpfe Beschränkung, eine Verachtung desjenigen, was über den unmittelbaren Genuß hinausgeht und ein bis zum kindischen Wahnsinn getriebenes Streben nach dem Nützlichen. Da diese beiden Richtungen etwas an sich wahres haben, so muß derjenige, welcher eine Schule zu organisiren hat, auf beide Rücksicht nehmen, und durch die Verbindung derselben das Gleichgewicht herstellen.

Bei der Beurtheilung des jetzt folgenden darf durchaus der Gedanke nicht außer Acht gelassen werden, daß es sich nur auf eine Unterrichtsanstalt, nicht auf eine Erziehungsanstalt, bezieht. Es ist zwar in den neuern Zeiten dieser Unterschied anerkannt; allein, wie es mir scheint, viel zu strenge und scharf bestimmt. Die Ursache davon scheint in dem gemeinsamen Fehler zu liegen, daß man die zum Behuf der wissenschaftlichen Darstellung gemachten Scheidungen

der Begriffe auf das Lebendige übertrug, welches eben dadurch ein belebtes ist, daß die Abstractionen der wissenschaftlichen Sprache in eine ununterscheidbare Wechselwirkung treten. Um bei dem gegenwärtigen Falle stehen zu bleiben: so trennte man das Erkennen viel zu scharf von dem Willen, man vergaß, daß durch den Instinct, welcher dunkler Wille und dunkle Erkenntniß zugleich ist, beide Kräfte geeinigt werden, und daß der Geist darin mit dem Körper übereinstimme: Daß die Lust oder der Schmerz in einem einzelnen Gliede empfunden, den ganzen körperlichen Organismus treffen, daß das klare Auge die tastende Hand richtig leitet, dagegen diese die Richtung desselben bestimmt, und um dieses Bild völlig zu erschöpfen, daß die tappende Hand das blöde Auge ersetzt, und seine Dunkelheit weniger bemerkbar macht. Mir scheint daher der wesentliche Unterschied beider Anstalten darin zu liegen, daß die Unterrichtsanstalt den Ausbruch des Willens, die böse That mehr von der Seite wie der bürgerliche Richter betrachtet, als Vergehung gegen ein äußerliches Gesetz, dagegen der Erzieher als eine unsittliche Handlung allein. Ferner darin, daß der Wille vielseitiger, äußerlicher und nach mehreren Richtungen in der Erziehungsanstalt geübt wird, als in der dem Unterrichte gewidmeten, wo der Einfluß einseitiger und mittelbarer ist.

Wenn also in der Unterrichtsanstalt die erkennende Thätigkeit und deren Ausbildung die Hauptsache

ist, wenn die Bildung des Willens nur als ein durch den Unterricht selbst sich bildendes angesehen wird, und wenn die handelnde Thätigkeit der Schüler nur als Beförderungsmittel des Unterrichts, oder den Unterricht störend und seinen Zweck vernichtend angesehn werden muß: so folgen die Gränzen von selbst, und man darf in den Plan nichts aufnehmen, was irgend auf eine äußerliche Uebung des Willens hindeute, sondern nur Gegenstände, welche entweder rein das erkennende Vermögen interessiren; oder wenn sie sich auf Sittlichkeit und Gefühl beziehen, so müssen sie nur von der Seite des Erkenntnisses aufgefaßt werden.

Endlich ist nie zu vergessen, daß alles hier und im folgenden gesagte nur seine Anwendung finden soll für eine Schule, nicht für eine Universität; für ein Gymnasium, nicht für eine Akademie. Eine Schule ist die Vorbereitungsanstalt für die Akademie, und wenn sie, wie in den letzten Zeiten so häufig geschah, auf eine verkehrte Art in das Gebiet der Universität hinüberstreifte, so rathen Zeitumstände und Streben nach festen Gränzen, das Gebiet zu verkleinern, um mit größerer Gründlichkeit thätig seyn zu können.

Alles dieses vorausgesetzt, wird es leicht werden, unter den unzähligen Objecten, welche man lehrt, von der Geschichte der Philosophie an, bis auf die Gewerbskunde hinab, und unter den wenigen Gegen-

ständen, welche die Schüler lernen, diejenigen herauszufinden, welche allein gelehrt und wirklich gelernt werden müssen.

Wir haben oben als ein charakteristisches Kennzeichen des Zeitalters in Hinsicht der wissenschaftlichen Bildung Universalität gefunden, und wir wollen jetzt nicht nach dem Umfange dieses Begriffes, sondern nach der Bedeutung und dem letzten Zwecke dieses Strebens fragen. Man wird zugeben, daß derjenige, welcher in diesem Streben begriffen ist, sich nicht begnügt, mit der Masse von Kenntnissen und Bildung, welche seine Nation ihm im Ganzen durch die Stufe der Bildung, auf welcher sie steht, geben kann, sondern daß er die von derselben erworbenen Kenntnisse nur als einen Theil des Schatzes ansieht, welche die Nationen zu allen Zeiten aufgespeichert haben, und an welchem er ebenfalls Antheil nehmen kann. In diesem Bestreben durchbricht er also die Schranken der Nationalität, und schließt sich an die Menschheit überhaupt an, er gehört nicht mehr einem einzelnen Staate an, sondern er bürgert sich in die Gesammtheit ein. Auf dieses Streben nach wissenschaftlicher Universalität müssen alle Bildungsanstalten, also auch die Schule, Rücksicht nehmen, nicht aber, indem sie diese Objecte des universellen Strebens zu Lehrobjecten macht, denn eben durch diesen Misverstand ist die unseelige Vervielfältigung der Gegenstände entstanden, sondern indem sie in ihren engern

und vorbereitenden Kreis eine Reihe von Lehrgegenständen aufnimmt, oder ihnen eine weitere Ausdehnung giebt, bei welchen von Zeit, Ort und Nation gar nicht die Rede ist, in bestimmten Objecten den Schüler nur als Menschen auszubilden sucht, nur ihm eine weltbürgerliche Richtung giebt, um welche übrigens der Schüler nicht zu wissen braucht, damit die Möglichkeit ihm bleibe, sich durch diese Kenntnisse an die Gesammtmasse der Menschen anzuschließen.

Es bedarf wohl keiner Widerlegung, daß durch das Obige die Nationalbildung nicht ausgeschlossen werden soll, da wir weiter unten weitläuftig darauf zurück kommen; auch ist es nicht für einen Einwurf zu achten, wenn Jemand die bloße Ausbildung des Verstandes, durch welche Objecte es sei, für ächte Bildung zur Universalität halten wollte, denn der ganze Gang der Untersuchung fordert die Angabe eines bestimmten Schulobjects, in welchem nichts von Nationalität erscheint, und die Sache besteht eben darin, das Object anzugeben, welches den Verstand universell ausbildet. Durch die letzte Wendung kann es nicht mehr zweifelhaft sein, daß für die Schule die reine Mathematik dieses Object sei, und zwar eben die reine, durch keine Anwendung auf andere Gegenstände von ihrer Allgemeinheit abweichende. Sie ist diejenige Wissenschaft, welche der Menschheit überhaupt, keinem besondern Staate angehört, und

erfüllt ihren Zweck, indem sie den Verstand ohne alle weitere Rücksicht kräftigt und ausbildet.

Die hohe Bedeutung dieser Wissenschaft als Lehrgegenstand der Schule fordert daher, daß ihr verhältnißmäßig mehr Raum vergönnt werde, als bisher geschehen ist, und ihr wenigstens in jeder Classe drei Stunden wöchentlich eingeräumt werden. Ferner, daß sie als menschenbildend überhaupt durch die sämmtlichen Classen der ganzen Schule, in verschiedenen Abstufungen laufe, und daß der kleinste Schüler wie der gebildetste an derselben gleichen, und zwar wissenschaftlichen Antheil nehme. Es fragt sich: Ob diese letztere Forderung wirklich zu machen ist? Die Antwort ist: Allerdings ist dies möglich durch die Erfindung eines Mannes, den spätere Zeitalter mit mehr Verehrung nennen werden, als mehrere jetzt lebende Pädagogen. Sein oft geschmähter Name ist Pestalozzi. Ich habe in dem vorjährigen Programm gezeigt, daß seine Zahlenverhältnisse ein begränztes arithmetisches System sind; die Maaßverhältnisse sind das Gegenstück dazu, ein begränztes geometrisches System; beide zusammen geben die reine Mathematik des Kindes bis zum Jünglingsalter hinauf, und so läßt sich diese herrliche Wissenschaft auf eine ganze Schule ausdehnen.

Durch die Mathematik wird jedoch nur die eine Seite des Erkenntnißvermögens, nämlich so fern es lediglich mit der Wissenschaft zusammenhängt, uni-

verfell und weltbürgerlich ausgebildet. Da sich aber der vorbereitende Zweck der Schule auf den ganzen Menschen erstrecken soll: so muß auch das Gefühl, so weit dasselbe durch den Unterricht gebildet werden kann, nicht vernachlässigt werden, und zwar müssen beide Richtungen, sowohl das sittliche Gefühl als das für das Schöne erregt werden. Diejenige Wissenschaft, welche das sittliche Gefühl weltbürgerlich ausbildet, ist die Ethik; sie muß, ohne mit der Religion zusammen zu fallen, nach dem Maaße der Bildung der Zöglinge auf einer jeden Anstalt, in einer jeden Classe gelehrt werden; ihr sind indeß weniger zahlreiche Stunden einzuräumen, weil die nothwendig zu ihr gehörende praktische Seite und Uebung außerhalb der Gränzen der Unterrichtsanstalt fällt, wie dieses Object überhaupt das vermittelnde Glied zwischen Unterrichts- und Erziehungsanstalt ist. Die Ausbildung des Gefühles für das Schöne dagegen leidet eine doppelte Begränzung, einmal kann es nur auf das reifere Jünglingsalter eingeschränkt, und auch da nur an den Producten der redenden Künste gebildet werden, und zweitens gehört es durch die letztere Bestimmung für die obern deutschen Classen, und für die Dichterlectüre in fremden Sprachen in denselben, wo jedoch der linguistische Zweck überall vorwalten muß. Das allgemeine Mittel ist eine wohlgeordnete Lectüre. Bei den niedern Classen, wo dieses Gefühl ebenfalls in den deutschen Stunden durch Declama-

tionen und zweckmäßige Lectüre geübt werden muß, kann und soll man sich begnügen, die Phantasie durch Aufreizung zu erhalten; denn die deutsche Sprache muß hier die Hauptsache bleiben, daher die hier zu liefernden Aufsätze alle einen praktischen Charakter haben müssen, und die Aufregung der Phantasie sich am besten an Wunder der Natur, Reisebeschreibungen, einzelne Erzählungen und Abenteuer knüpfen läßt. Ein zu diesem Zwecke brauchbares Lesebuch fehlt leider noch. In den obern deutschen Classen aber ist billig vorauszusetzen, daß die Jünglinge die grammatische Richtigkeit der Sprache in ihrer Gewalt, und zugleich Stoff in ihrer Phantasie haben; bei ihnen sind daher die Aufregungen durch ganze dichterische Kunstwerke und deren Auslegung zu verdoppeln und zu reinigen, und die productive Seite des Unterrichts muß einen mehr darstellenden Charakter bekommen.

Mathematik, Ethik und Bildung des Gefühls für das Schöne betrafen aber nur die eine Seite der universellen Bildungsobjecte, nämlich die philosophische; es gehören aber noch historische Disciplinen hieher, mit deren Betrachtung erst diese Ansicht vollendet ist. Zu diesen gehört zuvörderst die Geschichte selbst, und namentlich derjenige Theil derselben, welcher die welthistorischen Facta allein darstellt, und mit dem richtigen Namen der Universalgeschichte bezeichnet wird. Es scheint zwar anfangs, als wenn

indem ich die Geschichte als ein Mittel zur Bildung nach der universalen Richtung ansehe, ich dadurch, da dieses Object sich seiner Natur nach an einzelne Nationen und Völker kettet, von der angestellten Ansicht abweiche. Dieser Einwurf ist jedoch nur scheinbar, denn abgerechnet, daß es erlaubt sein wird, die Universalgeschichte hinreichend dem Zwecke und den Bedürfnissen einer Schule zu erklären, wird das einzelne Nationale eben dadurch vernichtet, daß die Geschichte, über alle Nationen sich verbreitend, keiner einen ausschließlichen Werth beilegt. So leicht indessen dieses Mißverständniß abgefertigt ist, so schwer ist es dagegen, über den eigentlichen Zweck und die Abstufungen dieses Objects auf einem Gymnasium zu sprechen. Da die Geschichte zum Zwecke hat, die Entwickelung des menschlichen Geistes in den und durch die großen Bildungskreise der Staaten darzustellen; so erfordert ihr Studium die Besonnenheit und die Uebersicht des Mannes, und die begränztere Einsicht des Jünglings wird nie in der ganzen Masse Einheit und Leben erblicken. Man kann vielleicht einen Jüngling zur Umfassung der engen Gränzen eines Kunstwerkes, eines Dramas, oder einer Ode ausbilden; allein hier, wo das Geschlecht und seine Nationen die spielenden Personen sind, ist es unmöglich, ein jedes Einzelne so tief einzuprägen, daß die ganze Nation als eine Einheit erscheint; und die Einheit so nahe vor Augen zu rücken, daß die Einzelnheit

nicht störend einwirke. Der Unterricht auf der Schule kann und darf daher in nichts anderm, als in dem Gerüste bestehen, das heißt in der Einprägung der Zeit, in welcher die Facta vorgingen, und den welthistorischen und den großen und nationalen Facten selbst. Jahreszahlen daher und Hauptbegebenheiten dem Geiste unverlöschlich einzudrücken, dies kann allein der Zweck des historischen Unterrichts auf der Schule sein, und zwar also, daß zuerst eine welthistorische Uebersicht in der letzten der historischen Classen, in der nächsten die der antiken Welt, besonders der beiden Hauptformationen derselben, der schönen griechischen und der großen römischen Staatsbildung geliefert werde, und endlich der modernen Welt, welche sich aus der Zerstörung der ersten entwickelte. Dieses unvertilgbare Fachwerk bringe der Jüngling auf die Academie, fülle es dort weiter aus und verbinde damit, nicht das Studium der Quellen, sondern er lerne nur; welche diese sind, und der Mann erwerbe sich dann die eigentliche Wissenschaft, nachdem Philosophie ihm im allgemeinen die Topik der Geschichte gelehrt hat. Allein mit allem diesen ist nur die Hälfte der Frage beantwortet, und die Beantwortung der zweiten Hälfte derselben: wie in den untern Classen dieses Studium zu treiben sei, ist durch das Gesagte nur um so schwieriger geworden. Nothwendig ist es auch da, denn die Geschichte ist ein universelles Bildungsmittel, aber seiner Natur nach,

kann es hier nur in einer Einzelnheit, welche aber zugleich ein Ganzes sein muß, erscheinen. Biographie, Darstellung einzelner Begebenheiten, endlich die Anekdote sind dasjenige, was den Geist des Kindes und Knaben unwiderstehlich reizt. Die Anekdote ist nichts anders als das kleinste Ganze der Geschichte, und als solches und durch seine sinnliche Kraft am meisten für den Anfänger der Geschichte geeignet. Nur beobachte man auch schon hier eine gewisse chronologische Ordnung als das Vorbild der künftigen Geschichte; man setze durch sie gleichsam Puncte in der Seele des Kindes, von welchen aus die künftige Bildung die Linien zieht. Dasselbe gilt von der Behandlung der einzelnen Facten und der Biographie. Wohin aber werden wir dieses ganze Bildungsgeschäft in den untern Classen verweisen? Es muß der Faden durchaus in einem Buche niedergelegt sein, welches als Lesebuch dienen kann, und damit fällt es in die deutschen Stunden, deren große Zahl und Wichtigkeit immer einleuchtender wird.

Zu der Geschichte gehört der Schauplatz, auf welchem die Nation, von der die Rede ist, ihre Rolle spielt, oder gespielt hat. Die Ausdehnung desselben ist eigentlich eines der Resultate der Geschichte, und wenn diese vollständig getrieben werden könnte, so müßte die Geographie als Resultat der Ausbreitung und Zurückdrängung der Nation sich von selbst darstellen. Da jedoch ein solcher Umfang der Geschichte auf einer

Schule nicht möglich ist, so ist es am zweckmäßigsten, nur in den beiden obern Classen sie als Resultate der Geschichte darzustellen. Neben dieser Ansicht der Geographie als historischer Wissenschaft, giebt es aber eine andere, welche sich dadurch unterscheidet: daß ihre Darstellung nicht genetisch, sondern positiv geschieht; daß man nicht die Veränderungen, welche die Geschichte hergebracht hat, sondern nur das Resultat derselben, den bloßen gegenwärtigen Zustand auffaßt und darstellt. Daß diese Ansicht entstehen konnte, ist aus der engen Verbindung zu erklären, welche die neueste in jedem Tage fortrückende Geschichte mit der bestehenden Geographie hat, und aus dem Bedürfnisse, die Begebenheiten der neusten Zeit, die uns allerdings am nächsten liegen, ihrem Orte nach zu verstehen. Dieser Umstand macht es der Lehranstalt zur Pflicht, in abgesonderten Stunden die neuste Geographie, und zwar bis in die mittleren Classen hinein zu lehren; allein er begründet auch die Maxime, jeden geographischen Unterricht, wo dieses Interesse nicht eintritt, nicht anders als genetisch und historisch zu ertheilen, welches also der Fall bei der Geographie des Alterthums und des Mittelalters durchgängig sein muß.

Das Verhältniß, in welchem auf einer wohlorganisirten Schule die historischen Lectionen mit den mathematischen stehen müssen, ist: daß sie an Zahl durchgängig in den obern Classen gleich gemacht wer-

den, indem beide für die universelle Bildung gleich wichtige Elemente sind, die Zahl der geographischen Lectionen in den untern Classen dagegen, zusammengenommen mit den deutsch-historischen Stunden, mit der Summe der Pestalozzischen Zahl und Maaßverhältnisse übereinstimmen muß.

Es sind noch zwei Objecte übrig, welche zur universellen Bildung gehören, nämlich die Naturgeschichte und die Physik; jene ist historischer, diese philosophischer Gattung; jene schließt sich an die Geschichte, diese an die Mathematik. Daß sie in den Cyclus der universellen Bildung gehören, ist ohne weiteres aus ihrem Gegenstande im Ganzen klar, welcher sich auf die Erde und ihre Producte und Kräfte bezieht; allein schwieriger ist, über ihr Verhältniß gegeneinander zu sprechen. Werfen wir einen Blick auf die Naturgeschichte, so kann es uns kaum entgehen, daß dieselbe aus zwei sehr heterogenen Theilen besteht, nämlich einmal, aus einem auffassenden, und sodann aus einem nach der Strenge eines Systems strebenden; dieser ist mit der Physik, jener mit der Geschichte verwandt. Wir werden daher nicht irren, wenn wir die Physik als die vollendete Naturgeschichte; die Naturgeschichte aber als die nicht ganz in Wissenschaft übergegangene Physik betrachten. Diese Ansicht giebt uns das Recht, die Naturgeschichte der Physik unterzuordnen, und jene als Vorbereitung zu dieser anzusehen. In den ersten beiden Classen sei daher

ein physikalischer Unterricht, der theils wegen seiner Wissenschaftlichkeit, theils wegen der Beziehung, welche die Lehrsätze dieser Wissenschaft auf Mathematik haben, sich nur für das Jünglingsalter paßt; diesem gehe vorher ein Unterricht in der Naturgeschichte, der eine Vorbereitung für jenen sein kann; er gebe aber nur die großen Uebersichten mit wenigen Details, nur den Umriß der ganzen Wissenschaft. Denn abgerechnet, daß die Details des Ganzen zu geben unmöglich ist, und also immer ein Stückwerk entsteht, so wäre es auch unnöthig, da die frappanten Details dem Knaben aus den untern Classen bekannt sein müssen, und wenn er etwa mehr ins Einzelne zu gehen sich gedrungen sieht, die Lectüre, deren Unordnung in den mittlern Classen anfangen muß, ihm Gelegenheit genug dazu bietet. Es muß also auch in den untern Classen von diesen Wissenschaften einiges vorkommen; allein es würde zeitverderbend sein, wenn dies in besondern Stunden geschähe, die dazu so häufig auf Schulen angeordnet sind. Dasjenige, was den Knaben aus diesen Wissenschaften entweder interessirt oder wirklich nützlich ist, werde daher ebenfalls in die deutschen Classen verwiesen, und das dazu nöthige mag entweder sein Lesebuch enthalten, oder es muß wenigstens zur weitern Erläuterung Gelegenheit geben.

Mit diesen Objecten ist der historische Cyclus vollendet, und es ist nur übrig, das Verhältniß der-

Naturgeschichte und der Physik, der Stundenzahl nach und gegen die andern Objecte gehalten, zu bestimmen. Wenn die Ethik und die Bildung des Gefühls für das Schöne sich mit dem innern Menschen als Object beschäftigen, so beschäftigt sich die Naturgeschichte und die Physik mit der äußern Natur, und bildet daher mit jenen einen gleich wichtigen Gegensatz. Aus dieser Ansicht folgt, daß diesen Objecten eine ungefähr gleiche Stundenzahl einzuräumen sein würde, als jenen beiden, so daß Mathematik mit Geschichte und Geographie den einen, Ethik und Bildung des Gefühls für das Schöne mit Naturgeschichte und Physik den andern Gegensatz bilden, wobei nicht unbemerkt bleiben darf, daß diese Objecte unter sich wieder einen Kreis bilden, der in Mathematik und Physik als sich berührenden Punkten auf eine organische Art schließt.

Es sei mir, ehe ich die zweite Richtung der Bildung und die aus derselben abzuleitenden Objecte betrachte, noch eine historische Bemerkung erlaubt. Die Gymnasien gingen hervor aus dem Begriff, daß sie bestimmt seien, Jünglinge für den gelehrten Stand zu bilden, also aus dem letzten, niedrigsten, und noch dazu einseitig aufgefaßten Begriff, aus welchem Objecte abzuleiten sind: Dabei drückten sie in ihrer Organisation den Zeitbegriff der Gelehrsamkeit aus, und daher finden wir die Objecte der Nationalität und Universalität in ihrer Organisation durchgängig

zurückgedrängt; und als das Bedürfniß darnach im Laufe der Zeit immer reger ward, die etwa aufgenommenen sehr schlecht und zweckwidrig vorgetragen und geordnet. Dieses nahm in dem Grade ab, als die Begriffe der Nationalität und Universalität klarer wurden, und daher liefert die Geschichte der Lectionsplane zu den von mir auseinandergesetzten Begriffen den historischen Belag.

Wir wenden uns jetzt zu der zweiten oben angegebenen Richtung des Zeitalters, zu dem überall sichtbaren Streben nach Nationalität und Volksselbstständigkeit, welches den Bildungsanstalten die Pflicht auflegt, diejenigen, welche ihrer Obhut empfohlen sind, als Staatsbürger auszubilden. Es fällt ohne weitere Untersuchung in die Augen, daß die Nationalbildung nichts der Universalbildung untergeordnetes ist, sondern daß beide Arten der Bildung als coordinirt und bloßer Gegensatz zu denken sind. Auf einer nach Grundsätzen organisirten Schule darf also diese, nicht auf Kosten jener und umgekehrt gehoben werden, sondern beide müssen mit einander getrieben werden. Daraus folgt keinesweges, daß nicht ein Uebergewicht der nationalen Bildung in einem Theile der Unterrichtsanstalt gegen den andern gehalten, statt finden könne; denn es könnte ja sein, daß die nationale Bildung, der Zeit nach, die frühere, die universelle die spätere sein müßte, und so würde in den obern Classen ein Uebergewicht dieser, in den

untern jener statt finden, ohne daß die Masse und Ausdehnung jeder Gattung darunter litte. Wenn wir nun auf das vorhergehende einen Blick werfen, und theils die Gegenstände der universellen Bildung noch einmal übersehen, theils die Art und Weise, wie sie in die Classen vertheilt wurden, erwägen: so fällt in die Augen, daß sie der Natur der Sache nach, in ihrer wissenschaftlichen Behandlung, in die obern Classen, mit Ausnahme der Mathematik und einigermaßen der Ethik gehören, sich dagegen in den untern Classen in ein Aggregat von Kenntnissen, welches sich in die deutschen Stunden zusammendrängt, verlieren. Dieses giebt also die Maxime: daß zwar beiden Gattungen von Kenntnissen gleiche Wichtigkeit und Ausdehnung einzuräumen, gleiche Sorgfalt zu widmen sei, mit dem Unterschiede jedoch, daß mit dem Maaße der Bildung die universelle mehr hervortrete, und die nationelle mehr zurückgedrängt werde; in den untern Classen müßte mehr die Möglichkeit der universellen Bildung gegeben, in den obern das Dasein der nationalen vorausgesetzt werden. Allein wir würden uns die Frage nach den Objecten der Nationalbildung nur sehr unvollkommen beantworten können, wenn wir den Begriff der Nationalität in dieser Allgemeinheit stehen ließen, und ihn nicht als Zweckbegriff ansähen, wodurch wir eben den Faden finden werden, an welchen wir weiter anknüpfen können.

Die Nationalbildung als Zweckbegriff angesehen, will Bürger für einen bestimmten Staat bilden, und dieser fordert von denselben, um sie in seine Gesellschaft aufzunehmen, ein geringes Maaß von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche sich auf die Leichtigkeit des Verkehrs und der Verständigung der einzelnen unter einander bezieht. Es muß die Schule dieses Minimum von Kenntnissen, welches der Staat von seinen Bürgern fordert, nach seinem höchsten Maaßstabe seinen Schülern geben, und sich nicht etwa begnügen, diese Kenntnisse, wie sie in der Wirklichkeit von dem Staate gefordert werden, mitzutheilen. Denn es ist die Pflicht der Schule, die heranwachsende Generation mehr, wie die schon gebildete auszubilden. Es sei erlaubt, diese hier gemeinten Fertigkeiten allgemeine bürgerliche Kenntnisse zu nennen, und der beschriebenen Natur derselben nach, fällt sogleich in die Augen, daß der Ort, wo dieselben gelehrt werden sollen, die untersten Classen sein müssen, daß sie in den obern Classen vorausgesetzt werden dürfen, und wenn sie ja einzelnen Mitgliedern derselben fehlen sollten, daß die Schule nur die Gelegenheit schaffen soll, sie nachzuholen.

Allein die Erwerbung dieser Kenntnisse giebt, eben weil sie das Minimum sind, auch nur das Recht, der Bildung nach, in die letzte Classe der Bürger einzutreten. Der Staat aber in seinem weiten Umfange hat eine unzählige Menge Beschäftigungen,

deren Classen dasjenige sind, was wir Stände nennen. Ein Jeder, welcher einen Stand bekleidet, muß eine zweifache Bildung besitzen, die eine besteht in der Erwerbung der einzelnen Fertigkeiten und Kenntnisse, welche gerade zu dem bestimmten Stande gehören, dem er sich gewidmet hat, die andere allgemeine ist diejenige, welche ihn fähig macht, sich die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche zu seinem individuellen Stande gehören, zu erwerben. Aus dieser Ansicht läßt sich nun bestimmen, in wie weit der Begriff des bürgerlichen Standes in die Organisation einer Schule aufgenommen werden muß. Die Schule muß nehmlich sich durchaus unverworren mit den Kenntnissen und Fertigkeiten individueller Stände erhalten; dagegen auf das eifrigste bemüht sein, die Stände selbst unter Classen zu begreifen, und die allgemeinen Kenntnisse, welche für jede Classe der Stände nöthig sind, dem Schüler als Aussteuer mit ins bürgerliche Leben hinüber zu geben. Eine solche Classification der Stände werden wir sogleich versuchen, wenn wir noch den Grund einiger Einschränkungen dabei deutlich gemacht haben.

Die Wahl des einzelnen Standes fällt der Natur der Sache nach in die spätere Periode des Lebens, und da derselbe nach Neigung zu wählen ist, so folgt für die Schule die Verpflichtung, dem Schüler die Gelegenheit zu schaffen, die verschiedenen Bildungsobjecte für die Stände kennen zu lernen.

Dies aber kann nicht anders geschehen, als daß er einen praktischen Vorschmack dessen erhält, was jede Classe der Stände bietet und fordert, und daher folgt die Nothwendigkeit mannigfaltiger Objecte in den untern, und die Vereinfachung in den obern Classen; denn je höher die Classe, desto enger der Kreis der Wahl des Standes; desto weniger Objecte dürfen also auch als Reizmittel angewandt werden. Aus diesem Grunde halte ich es für zweckwidrig, die Erlernung der lateinischen Sprache aus den untern Classen zu verdrängen; nur sei man so vorsichtig, sie auf sehr wenige Stunden einzuschränken. Es ist indessen dieser und der formale Nutzen nicht der einzige; man scheint es ganz zu vergessen, daß sie als Grundsprache des französischen in den untern Classen gebraucht werden kann und soll, und daher eine weit größere Bedeutung hat, als man gewöhnlich glaubt.

Wir bestimmen jetzt die Classen der Stände, um dadurch einen Maaßstab für die Bildung der Nationalität auf einer Schule zu erhalten. Hier drängt sich zuvörderst der Gegensatz zwischen geistiger und körperlicher Thätigkeit auf, welcher vor allem ganz rein dargestellt werden muß. Auf diese Art die Sache angesehen, erscheinen im allgemeinen zwei Classen von Ständen, von welchen die letztere die der Handwerker, die erste die der Gelehrten begreift; jene bringen durch Körperkräfte ein lediglich körperliches Product,

diese durch Geisteskräfte ein lediglich geistiges Product hervor. Es ist hiebei gleich einleuchtend, daß, so rein wie hier zum Behufe der Darstellung die Begriffe geschieden sind, sie sich in der bürgerlichen Gesellschaft nicht vorfinden. Denn in denen Classen, welche unstreitig zur Classe der Handwerker gehören, finden sich einige, welche geistige Talente auf ihr sinnliches Product verwendend, dadurch es entweder verschönern oder zweckmäßiger umbilden, und sich in den Rang der Künstler hinaufschwingen. Allein man vergesse ja nicht, daß, so löblich und zweckmäßig an sich ein solches Bestreben ist, es doch durch die Natur der Beschäftigung ganz und gar nicht geboten wird, daß es also nur eine Ausnahme der Regel ist, welche aber hervorzubringen, die Schule nicht arbeiten darf. Wiederum bringt der Richter, der praktische Arzt, allerdings ein sinnliches und körperliches Product hervor; allein dieses ist nur die Aeußerung der Wissenschaft in Beziehung auf die bürgerliche Gesellschaft, und diese Aeußerung ist an sich etwas gar nichts nothwendiges, und soll und darf nie ein Motiv der Wahl des Standes werden; wird sie es dennoch, des damit verbundenen bürgerlichen Wohlstandes wegen, so sinkt der Gelehrte zum Handwerker herab, wie jene Handwerker sich zu Künstlern hinaufschwangen. Zwischen diesen beiden Classen von Ständen steht eine dritte, welche sehr viele Unterarten hat, an deren sinnlichen und körperlichen Producten die Kraft des

Geistes fast gleichen Antheil hat, als die des Körpers, und wo sich im einzelnen bald ein Uebergewicht auf jener, bald auf dieser, befindet. Dahin gehören die expedirenden Secretaire, die Kaufleute im Ganzen, die bildenden Künstler u. s. w. Man hat für diese letztere Classe sogar eigene Anstalten, unter dem Titel: Realgymnasien, anlegen wollen; ein Gedanke, welcher der Idee einer Schule, wie sich durch das Vorige hinlänglich zeigt, durchaus entgegen ist, und aller Universalität, Nationalität, Freiheit der Wahl des Standes den Untergang droht. *) Es sei mir erlaubt, die letzte der angegebenen Classe, Künstler zu nennen.

---

*) Es ist hier von einem Irrthum die Rede, nicht von dem Willen und der Absicht der Männer, bei denen der Gedanke zuerst entstand, der letztere verdient Achtung und Anerkennung, der erste aber offenbare Darstellung und unverhehlte Misbilligung. Die Ausführung der angegebenen Ideen im Einzelnen bietet der Beurtheilung ebenfalls viele Blößen, z. B. daß die Geometrie zum Behufe des praktischen, wie das Rechnen mechanisirt werden soll, ferner die Aufnahme der classischen Literatur als Nebensache u. s. w. Ich begehre damit nicht zu leugnen, daß eine solche Anstalt, welche sich so eng an das schwerlich zu billigende Princip des Zeitalters anschließt, eine starke Frequenz bekommen würde; aber so wie man sich der Zersplitterungssucht der Kenntnisse und der Ueberladung damit entgegensetzen muß; so darf man auch nicht Anstalten begünstigen, welche den entgegenge-

Drei Classen von Ständen sind es demnach, auf welche die Schule zu achten hat, der Studirende, der Künstler, der Handwerker, und es liegt nun ob zu zeigen, wie sie den Begriff des Standes in ihr universales und nationales Streben zu verweben hat? Offenbar nur dadurch, daß sie ohne die vorigen Principien zu verlassen, ebenfalls drei Bildungsstufen in sich aufnimmt, deren jede aus zwei Classen besteht, in welchen die vorbereitenden Kenntnisse jeder Classe der Stände niedergelegt sind, so daß also die zwei untersten Classen die Bürgerschule, die zwei mittlern die Künstlerschule, oder meinetwegen das Realgymnasium, die beiden obern die gelehrte Schule ausmachen. Diese drei verschiedenen Schulen sollen getrennt, aber dennoch zu einer Organisation vereinigt sein. Diese Forderungen erreicht man dadurch, daß

---

setzten Fehlern die Hand bieten. Die Angabe dieser Idee macht übrigens den Catalogus der falschen Richtungen vollständig, die man genommen hat. In den frühern Zeiten wollte man aus Verkennung der Nationalbildung nur Gelehrte auf Schulen bilden, dann aus Verkennung der universellen Bildung, die alte Literatur aus den Schulen verdrängen; in dieser Idee werden aus Ueberschätzung einzelner Stände beide Richtungen verkannt, und indem aus jeder etwas genommen wird, die Einheit des Unterrichts und der Bildung unwiederbringlich zerstört.

es unmöglich gemacht wird, aus einer Bildungsstufe in die andere theilweise überzugehen, welches durch Zerstörung des Parallelismus in den verschiedenen Bildungsstufen sehr leicht möglich ist. Vereinigt werden sie innerlich durch die Idee des Fortschrittes, äußerlich durch die universelle Bildung, die allen Classen gemeinsam ist, und durch, daß man in jeder obern Classe der Bildungsstufen als Andeutung der unvollendeten Bildung ein Object legt, welches auf der höheren ausgebildet wird, so das Lateinische in der fünften und das Griechische in der dritten Classe.

Fassen wir, bevor wir weiter gehen, nochmals klar die Principien zusammen, welche bei der Organisation des Unterrichts von Seiten der Nationalbildung aus, zum Grunde gelegt werden müssen. Es waren folgende: das Uebergewicht der nationalen Bildung gehört in die untern, das der universellen in die obern Classen; so fern aber in allen Classen Ständen gebildet werden sollen, so erhält die nationale Bildung eine bestimmte Richtung auf Massen von Kenntnissen, die für jede der drei einer jeden Schule nothwendigen Bildungsstufen unentbehrlich sind; endlich da in dem Maaße, daß die Classe höher wird, auch die Wahl des Standes beschränkter wird, so muß die Schule in der letzten Bildungsstufe, also in beiden obern Classen, weit mehr auf bestimmte Stände hinarbeiten; dagegen hat sie umgekehrt in den untern Classen, durch Darlegung der

Anfangsgründe, welche zu allen Gattungen der Stände gehören, die freie Wahl desselben zu begünstigen.

Allein dieses ganze hier aufgestellte Fachwerk ist leer, denn es fehlen noch die Objecte dazu; und diejenige Masse von Kenntnissen, welche wir unter dem Namen der allgemeinen bürgerlichen angaben, ist ebenfalls noch unbestimmt geblieben. Es liegt uns also noch ob, die Objecte zu diesen Principien abzuleiten, und deren gegenseitiges Verhältniß zu bestimmen. Zu diesem Zwecke rücken wir uns den Begriff der Nationalität, von welchem wir ausgegangen waren, nochmals vor Augen und fragen: Was ist es eigentlich, wodurch eine Nation äußerlich und als Verstandeswesen als eine abgesonderte Einheit erscheint? Die Antwort hierauf ist: Es ist ihre Sprache, denn diese ist das gemeinsame Product einer Masse von Menschen, welche durch ihre innere Natur untereinander zusammenhängen. Daher ist ein Volk nur dann vernichtet, wenn es gelingt, ihm die eigenthümliche Sprache zu entwinden, und Eroberer pflegen nach einem sehr richtigen Gefühl ihre Sprache der unterjochten Nation aufzudrängen, und dadurch nach und nach die Weltansicht des Volkes, welche in einer jeden Sprache liegt, zu verdunkeln. Dasjenige also, was auf der universellen Seite die Mathematik ist, wird auf der nationalen die Muttersprache sein, und damit ist im Ganzen schon bestimmt, daß dieses Object in keiner Classe fehlen

darf. Da nun aber die Muttersprache etwas gleichsam angebornes ist, ein Instrument, welches durch täglichen Gebrauch, mit einer gewissen Fertigkeit schon behandelt wird, so ist sie das einzige Object, bei Gelegenheit dessen sich mehr Lehrgegenstände anknüpfen lassen, welche Verbindung sonst, wie Natur der Sache und Erfahrung lehren, sehr unzweckmäßig und schädlich ist. Nach den oben angeführten Grundsätzen muß das Uebergewicht der deutschen Stunden in die untern Classen gelegt werden, und in abnehmendem Verhältnisse nach den obern zu gehen. Die untern Classen bedürfen zuvörderst eigener Uebungsstunden, um diese Sprache orthographisch zu schreiben, grammatisch zu sprechen und schriftlich darzustellen, dann aber auch, um theils deutlich und richtig, theils ausdrucksvoll zu lesen, und an diese letzteren Stunden ist es, wo man zweckmäßig ein Aggregat von physischen, naturhistorischen, geographischen und historischen Kenntnissen knüpfen kann, wie in den obern die Bildung des Gefühls für das Schöne. Sehen wir endlich darauf, was für die drei verschiedenen Bildungsstufen geleistet werden muß, so gehört als Minimum für die Bürgerschule: deutliches und richtiges Lesen, orthographisches und grammatisch richtiges Schreiben, und so viel Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, als nöthig ist, um die Geschäfte des niedern praktischen Lebens mit Erfolg zu verrichten. Auf der zweiten Bildungs-

stufe, wo das vorige vorausgesetzt werden muß, ist es nothwendig, mehr auf den Stil und Deklamation zu sehen, mit einer noch praktischen Richtung; auf der höchsten Bildungsstufe ist der Zweck ganz vorzüglich eigene Darstellung und das Verständniß der nationalen Darstellungen.

Zu der universellen Bildung gehörte, wie wir oben sahen, auch die Ethik; dieser tritt auf der Seite der nationalen Bildung gegenüber, die dem Staate eigenthümliche, die Landesreligion. Man hat in den neuern Zeiten zu wiederholten Malen den Zweifel geäußert: ob dieselbe wohl als Object in den Schulunterricht aufzunehmen sei? allein ob ich gleich die Ursach dieses Zweifels begreife: so muß ich doch offen gestehen, daß ich sie für ein unentbehrliches Object halte. Das Streben nach jener Verdrängung liegt nicht sowohl in einer übereilten und vernichtenden Bemühung nach Volksbildung, ungeachtet diese und die Wendung, welche einige Zeit hindurch das gelehrte Studium der Theologie nahm, allerdings ihren Antheil daran haben, sondern ging großentheils von einer in der Natur dieses Objects liegenden Eigenthümlichkeit aus. Da nämlich ein religiöser Sinn sehr gut bei geringen Kenntnissen der Religion statt finden kann, und man gegentheils bei vielen Kenntnissen jenen nicht haben kann, so fing man an, zu zweifeln, ob ein Object, welches bei seiner durchaus praktischen Richtung nur einseitig

in einer Unterrichtsanstalt vollkommen sein kann, statt in den Lehrplan aufgenommen zu werden, nicht vielmehr in die häusliche Erziehung verwiesen werden müsse. Man vergaß aber dabei: daß die Religion in mehr als einer Hinsicht ein politisches Band ist, daß sie einen historischen und positiven Theil hat; und daß selbst der ethische seine Bewährung durch die heiligen Bücher erhält und aus ihnen bewiesen und erläutert werden müsse, daß also selbst die historische Ansicht von großem Werthe und Bedeutung sei; und da man noch dabei den Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht und deren Wirkung zu scharf festsetzte: so gerieth man auf diesen Gedanken, der unbezweifelt für einen Irrthum zu erklären ist. Nach unserer Ansicht darf dieses Object in keiner Classe fehlen; nur durch die Einrichtung, daß die Jünglinge in gewissen Jahren des katechetischen Unterrichtes genießen, erhält es in Ansehung der Stundenzahl die Einschränkung, daß dieselbe in den höhern Classen vermindert werden kann; ja es ist anzurathen, daß in den höhern Classen der Unterricht sich sogar der systematischen Form nähere. Hauptsächlich aber sei er, wo er ertheilt wird, eigentlich christlich, man versuche es nicht, die Religion scheinbar zu lehren, indem man nur die äußere Form läßt, dagegen das historische, positive und die Unterscheidungslehren entweder verschweigt, oder durch eine unkritische Exegese vernichtet.

Sehr leicht ist es, die Gegensätze auf der nationalen Bildungsseite von den universellen Wissenschaften, der Geschichte, Naturgeschichte, Geographie und Physik zu finden, da sie nichts sind, als diejenigen Theile jener Wissenschaften abgesondert vorgetragen, welche sich auf den Staat beziehen, in dessen Umfang die Bildungsanstalt liegt. Es ist in den untern Classen nicht unzweckmäßig, unter dem Titel: Preußische Staatenkunde, die Geographie, Geschichte, Statistik und Gesetzkunde dieser Nation als Gegensatz gegen jene universellen Wissenschaften in wenigen abgesonderten Stunden zusammen vorzutragen, ohne jedoch jene Wissenschaften auszuschließen. In den obern Classen muß man sich mit einer weitläuftigern Behandlung dieser Objecte, wenn sie an die Reihe kommen, begnügen.

Wir haben jetzt alle Objecte abgeleitet, welche aus den Begriffen der Universalität und Nationalität folgen; und die Organisation einer Schule wäre von dieser Seite vollendet, wenn wir nicht auf den Begriff des bürgerlichen Standes gestoßen wären, und dadurch auf drei Bildungsstufen, welche ebenfalls als solche mit Objecten versehen werden müßten. Zwar sind den sämmtlichen Classen aus den gefundenen Objecten, der Natur derselben gemäß, Antheile gegeben; allein keinesweges von dem, den drei Bildungsstufen eigenthümlichen Charakter, sondern von jenen Begriffen allein aus. Es muß sich daher noch eine dritte

Reihe von Objecten ergeben, deren Mittelpunct die bestimmte Bildung zu den drei Arten von Ständen ist, welche die Schule vorbereitet.

Wir haben bis jetzt alle Objecte als ein positiv Gegebenes und Daseiendes betrachtet; allein es giebt noch eine andere Ansicht, nämlich sie als ein Entstandenes, in der Zeit, und nach und nach Emporgewachsenes anzusehen. Dadurch werden sie sämmtlich historisch, wie ja Mathematik und Philosophie ihre Geschichte haben; dann erscheinen die sämmtlichen Wissenschaften als ein von einzelnen Nationen und verschiedenen Zeitaltern nach und nach aufgehäufter Schatz, dessen man sich nicht bemächtigen kann, wenn man nicht zugleich sich der Nationalität des producirenden Volkes, daß heißt ihrer Sprache bemeistert. Aus diesem folgt die allgemeine Nothwendigkeit der Sprachkenntniß für einen jeden universellen Menschen, denn selbst der Philosoph und Mathematiker, die wie es scheint von aller Nationalität entferntesten Gelehrten, entbehren bei fehlender Sprachkenntniß mannigfaltiger Erregungen, und der Kenntniß des wahren Umfangs und der allmähligen Entstehung ihrer Wissenschaft. Bei dem Historiker, bei dem, welcher auf eine universelle Art an der ästhetischen Cultur anderer Nationen Antheil nehmen will, fällt dieses noch mehr und sinnlicher in die Augen. Nun wird freilich auf der Schule rein gelernt, das heißt die Geschichte z. B. wird dem Schüler ohne Anfüh-

rung und Beweis aus Quellen erzählt, so daß das Erlernen der Sprachen als die Wahrheiten der Wissenschaft beweisend, wenigen Nutzen, wenigstens sehr seltenen haben würde. Allein dies ändert sich schon auf der Akademie, denn hier wird nicht nur gelernt, sondern dabei das Lernen gelehrt, und dann bleibt es der Neigung und dem Talent überlassen, diese erworbene Fähigkeit anzuwenden. Das Resultat ist demnach, daß das Sprachstudium auf der Schule als universales Vorbereitungsmittel für die Wissenschaft müsse getrieben werden, und daraus floß seine Einschränkung auf diejenigen Bildungsstufen, welche der Akademie am nächsten stehen, von selbst.

Durch das eben angeführte haben wir aber auch zugleich ein der obern Bildungsstufe eigenthümliches Object gefunden, und wenn gleich die spätere Betrachtung manches in dieser Behauptung wird einschränken müssen, so bleibt doch immer so viel richtig, daß ein Uebergewicht des Sprachstudiums in den obern Classen Statt finden muß.

Eben so findet sich ein bestimmter Antheil von Kenntnissen, welcher der untern Bildungsstufe eigenthümlich ist, nämlich diejenigen, welche wir oben als das Minimum der von einem Staatsbürger geforderten charakterisirten, und von denen wir forderten, daß die Schule ihnen die möglichste Vollendung geben müsse, da sie sich auf die Leichtigkeit

des Verkehrs und die Verständigung der Nation unter einander bezögen, und eben ihrer Unentbehrlichkeit wegen in den obern Classen vorausgesetzt werden müßten.

Sehen wir endlich auf die Eigenthümlichkeit der zweiten Bildungsstufe, so zeigt sich: daß ihr Charakter in einem Schweben zwischen der ersten und dritten Bildungsstufe bestehe, daher derselben auch keine eigenthümliche Objecte in dem Sinne zukommen können, wie den beiden vorigen Classen, sondern das Eigenthümliche muß blos in der Vollendung, Erweiterung und dem wissenschaftlichen Streben der Objecte der letzten, und der Andeutung und den Anfangsgründen der Objecte der höchsten Bildungsstufe bestehen.

Als leitende Grundsätze folgte aus dem obigen: daß die Objecte der ersten und letzten Bildungsstufe an Umfang und Wichtigkeit gleich zu setzen sind, dagegen die Objecte der mittlern Bildungsstufe, so fern sie die Richtung nach der ersten haben, an Umfang und Stunden-Zahl geringer als in dieser, und so fern sie die nach der letzten haben, ihnen an Umfang ungefähr gleich sein müssen.

Die Universalität versucht alle Cultur, mag sie durch Nationen dem Raume, oder der Zeit nach von dem Strebenden getrennt, hervorgebracht sein, in sich zu vereinigen. Ein solches Streben aber, ist seiner Natur nach ein Unendliches und die wissen-

schaftliche Anstalt, welche dieses im Einzelnen begünstigen wollte, an sich unmöglich. Es muß daher nothwendig in denen dieses Streben begünstigenden Anstalten eine Beschränkung eintreten, und da ist es natürlich, daß sie sich zuerst auf den Hauptsitz der Cultur, auf das gebildete, oder einst gebildet gewesene Europa begränzen; allein auch dieser Kreis ist noch zu weit umfassend, und in seiner engsten Gränze fordert er nur zwei Repräsentanten, eine neuere Sprache, als die moderne Welt aussprechend, und eine alte, als die Cultur der antiken Welt darstellend. Es hängt nicht von den Nationen ab, welche Sprache sie als die moderne Cultur darstellend wählen wollen, sondern diese wird ihnen von der Nation, welche diese moderne, oft sehr einseitige Cultur in sich vereinigt, aufgedrungen, und daher ist eben die Möglichkeit des Aufdringens der beste Beweis, daß Ein Gipfel der Cultur des Zeitalters in ihr als in dem Mittelpuncte liege. Ueber den Werth dieser Cultur und den des Zeitalters soll und kann durch das Gesagte gar nichts bestimmt werden, nur von der Kraft derselben ist die Rede. Dagegen steht die Wahl der die antike Welt repräsentirenden Sprache mehr in der Freiheit, und da ist es denn natürlich, daß die gebildetste, dem schönsten Alterthum am nächsten liegende, und an schönen Darstellungen reichste dazu genommen werde. Allein auf diese Art würde der Kreis sehr klein werden, und es ist

daher nöthig, eine dritte Sprache, welche von jenen beiden gleich weit absteht, und aus der sich dem größten Theile nach die cultivirten neuern Sprachen gebildet haben, als Mittelglied dazwischen zu fügen. Diese drei Sprachen sind die französische, lateinische und griechische, und von der eben angegebenen Hauptbedeutung aus ist der Gesichtspunct zu bestimmen, aus welchem sie auf einer Schule müssen gelehrt werden. Vorläufig bemerken wir nur, daß diese eben angegebene Bedeutung mannichfaltige Modificationen erhalten wird.

Es ist mir übrigens sehr wohl bekannt, daß in dem Sinne und in der Bedeutung, wie diese Sprachen hier aufgestellt sind, sie keinesweges anfänglich in die Schule aufgenommen worden, sondern vielmehr, daß dies von einer höchst einseitigen und begränzten Zeitansicht ausging. Indem nämlich die neuere Cultur von der lateinischen Sprache, welche auch in diesem Theile von Europa zugleich Kirchensprache war, ausging, wurde sie auch Gelehrtensprache und Sprache der Gebildeten, und gewann aus diesem Grunde einen ausgedehntern Boden. Die griechische Sprache dagegen wurde nebst der Hebräischen nur als die nöthigen Instrumente für das Theologische Studium, das Französische aber als Umgangssprache behandelt, und daher unverhältnißmäßig zurückgedrängt; letztere sogar als entbehrlicher Privatunterricht den Lehrstunden angehängt. Allein

dieſes irrt uns nicht, denn es iſt gar nicht die Rede von der Bedeutung, welche dieſe Objecte ehemals hatten, ſondern von der, zu welcher die Zeit ſie umgebildet hat, und wir fahren daher, nachdem dieſer Einwurf beſeitigt, fort und betrachten zuvörderſt die franzöſiſche Sprache als Schulobject.

Die franzöſiſche Sprache ſteht in einer doppelten Beziehung auf die Schulen. Sie iſt einmal Weltſprache, das iſt, das univerſelle Vereinigungsmittel der durch ihre Mutterſprache ſich iſolirenden Nationen; und ſodann iſt ſie Sprache der feinern Geſelligkeit und des Umgangs. In jener Hinſicht tritt ſie der iſolirenden Mutterſprache entgegen, muß als Object einen großen Umfang einnehmen; allein nie über dieſelbe ein intenſives Uebergewicht erhalten. Da indeſſen nach den obern Claſſen zu, die deutſchen Stunden abnehmen: ſo erhält ſie in den mittlern Claſſen, ein bloß extenſives Uebergewicht, welches ſich in den obern Claſſen wieder ins Gleichgewicht ſetzt. Als Umgangsſprache dagegen iſt die Unterrichtsanſtalt, welche es bloß mit dem Erkenntnißvermögen zu thun hat, gar nicht verpflichtet, auf ſie zu achten, welches ſo anerkannt iſt, daß die meiſten Jünglinge durch Privatſtunden in dem elterlichen Hauſe unterrichtet werden, wodurch dann dieſer Theil des Unterrichts mehr als zur häuslichen Erziehung gehörig charakteriſirt, der Lehranſtalt aber die Erleichterung verſchafft wird, daß die Stundenzahl eingeſchränkt

werden kann. Dieses gilt jedoch nur von den obern und untern Classen, von jenen, weil hier neben der Uebung im mündlichen und schriftlichen sprachrichtigen Ausdrucke vorzüglich das Verstehen und Auslegen ihrer Schriftsteller, welche anderen Autoren ganz gleich zu behandeln sind, in Betrachtung kommt; zugleich auch, weil der äußere Umstand der häuslichen Privatstunden hier eintritt; in diesen, weil diejenigen, welche aus dieser Bildungsstufe in das bürgerliche Leben übergehen, seltner Veranlassung und Gelegenheit haben, aus dem Kreise der Nation herauszutreten, und mit dem Auslande in Berührung zu kommen. Dagegen ist der eigentliche Ort, wo diese Sprache cultivirt werden muß, die mittlere Bildungsstufe, und so haben wir also ein Object, welches den beiden andern Bildungsstufen gemeinsam ist; dennoch aber auf der mittleren stärker und kräftiger heraustritt, und so fern ihr eigenthümlich ist. Diejenigen jungen Leute nämlich, welche aus der mittleren Bildungsstufe in das Leben übergehen, sind gerade solche, welche Gelegenheit haben, am meisten mit andern Nationen sich zu mischen. Daher muß schon in der mittleren Bildungsstufe eine Fertigkeit und Uebung im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke vorhanden sein, statt daß man in den niedern Classen mehr auf das Verstehen, in den obern auf gelehrte Behandlung zu sehen hat.

Wir kommen jetzt zur lateinischen Sprache, welche

wir zwar oben dem damaligen Bedürfnisse gemäß als das Mittelglied zwischen der antiken und modernen Welt, und als die Einleitung in die vorzüglich cultivirten Sprachen der alten Welt charakterisirt haben, wozu aber hier noch eine Menge von Bestimmungen hinzukommen müssen. Zuvörderst so fern sie eine Menge Töchter hinterlassen hat, welche alle zu cultivirten und productiven Sprachen gehören, und gleichsam nur als Dialekte derselben anzusehen sind, folgt: daß auf diese Sprache schon in den mittlern Classen eine sehr große Sorgfalt, und vorzüglich auf Kenntniß der Wörter in derselben und ihrer Stämme zu verwenden ist. Denn wie wir sahen, ist der Kreis von Sprachen, der in das Gebiet der Schule fällt, sehr klein gegen den Umfang der cultivirten Sprachen Europa's, und wir müssen daher auf alle Weise den Weg zu einer leichten Erweiterung desselben bahnen. Dies geschieht nun durch besondere Bemühungen, die Stammsylben dieser Sprache einzuprägen, und der ganze Zweck dieses Strebens gehört grade für die zweite Bildungsstufe, deren Mitglieder durch die Wahl ihres Standes am leichtesten mit andern Nationen in Berührung kommen. Zweitens so fern diese Sprache das Mittelglied zwischen der antiken und modernen Welt ist, wird sie auch zugleich zur besten Einleitung in das Alterthum. Es ist anerkannt, daß die Römer in ihrer Literatur zum größten Theile nur der Wiederschein der Grie-

chen sind, und weit entfernt, daß dies ihren Nutzen als Einleitung in das Antike Schaden thun sollte, ist es eine Zweckmäßigkeit mehr. Denn in der That ist der Sprung aus der modernen in die antike Welt so ungeheuer, daß er nur stufenweise geschehen kann, und eine solche Stufe sind die Römer. Könnte man freilich den Kindern unmittelbar den Homer in die Hände geben, so würde der Uebergang weniger schroff sein; da aber dies unmöglich ist, und wir erst als Jünglinge durch die moderne Cultur bereits von der antiken Welt abgewandt, zu diesem Schriftsteller kommen, so ist der Uebergang durch die im Ganzen kalte Pracht der römischen Dichter, oder durch die spitzfündige Darstellung und Rhetorik ihrer besten Geschichtschreiber gar nicht von den schädlichen Folgen, da sich immer die römische Größe in jedem derselben offenbart und das Bewußtsein, welches in ihren Darstellungen herrscht und die Verwandtschaft zum Modernen, dem Jünglinge den Vortheil der scharfen Auffassung und Interpretation sowohl, als auch des leichten Eindringens mit dem Gefühl gewährt. Aus dieser Ansicht folgt, daß sogar die griechische Sprache in einer gut organisirten Schule, welche ja nur immer vorbereiten soll, zurückgedrängt erscheinen muß. Sodann ist es einseitig, die Römer nur als bloßen Uebergangspunct in das Antike anzusehen, da allerdings etwas positiv Antikes in ihnen liegt. So wie nämlich die Griechen im Gan-

zen betrachtet, mehr nach der Seite der literarischen Production und in einer kleinern politischen Vereinigung sich gebildet haben, so stehen sie bei aller intensiven Größe und Herrlichkeit doch an Extension und imponirender Gestalt als Staatsbürger betrachtet, den Römern nach, welche, wie Statuen für einen hohen Ort bestimmt, zwar viele unausgeführte Stellen haben, aber aus der gehörigen Weite gesehen, einen desto erstaunenswürdigern Eindruck machen. Die Richtungen beider Nationen, der Griechen nach der Schönheit; der Römer, nach der Größe, machen, indem sie sich gegenseitig ergänzen, die antike Welt erst vollständig, und daraus folgt für die Schule und deren Plan, daß es nicht erlaubt sein darf, einer dieser Sprachen sich einseitig zu widmen, damit bei dem spätern Studio die eine Halbkugel der antiken Welt nicht unzugänglich und unentdeckt bleibe. Ferner ist die römische Welt weit stärker als die griechische in unsere politische und ästhetische Cultur übergegangen, besonders aber äußerlich und praktisch bei uns geworden. Mag dies ein Rest der historischen Thatsache sein, daß dem modernen Europa Italien früher als Hellas bekannt wurde, mag in den gegenwärtigen Zeiten das Bestreben in den Darstellungen der Geschichte und Kunst sich den Griechen zu nähern, lebendiger sein, als das ehemalige, die Römer nachzuahmen: so sind doch die Spuren der römischen Cultur bei uns noch weit allgemeiner ver-

breitet und tiefer eingeprägt; und da die Schule die Verpflichtung hat, Stände zu bilden, welche in das bürgerliche Leben übergehen, so folgt, das sie in praktischer Rücksicht auch hier die lateinische Sprache vortreten lassen muß. Endlich ist die lateinische Sprache zugleich für den Stand der Gelehrten das geworden, was die französische für die cultivirte Welt überhaupt, nämlich die Universalsprache der gelehrten Republik; und daher ist der schriftliche sowohl als der mündliche Ausdruck in derselben ein dringendes Bedürfniß für die Schule, der aber einer ganz ausgezeichneten Sorgfalt in der ersten Bildungsstufe verdient, wo die Wahl des gelehrten Standes als entschieden angesehen wird.

Aus allen diesen angeführten Rücksichten, läßt sich für die lateinische Sprache als Lehrobject folgendes festsetzen: Die lateinische und griechische Sprache zusammengenommen, machen den vollständigen Gegensatz zur französischen, doch weicht die griechische Sprache als entfernter von unserer Ansicht und weniger verwebt mit unserer Cultur an Umfang den Lehr-Stunden der römischen. Die lateinische Sprache für sich betrachtet, erstreckt sich ihrem Anfange nach bis in die untersten Classen, wenigstens bis in die erste der letzten Bildungsstufe, wo sie nach oben geäußerten Grundsätzen als ein zu erstrebendes und die Wahl des Standes mit bestimmendes dem Knaben gezeigt wird. Allein ich gestehe,

daß ich den Schaden nicht sehe, welcher daraus entsteht, daß ein Knabe etwa wöchentlich vier Stunden mit der Stärkung seines Gedächtnisses durch Einprägung von Formen und der Anschauung einer Sprache beschäftigt ist, von der ihm seine Muttersprache nur ein dürftiges Bild darbietet. Einen strengern Charakter nimmt diese Sprache schon in der mittlern Bildungsstufe an; denn nicht nur muß sie hier mit Hinsicht auf ihren universellen Charakter als Gelehrtensprache grammatisch erlernt und schriftlich geübt, sondern durch das öftere Revertiren des Gelesenen auch der Grund zu dem mündlichen Ausdrucke gelegt werden.

In dieser Region muß auch durch Sammlung und Einprägung vieler Stammwörter sowohl der Grund zu einem Reichthume von Vocabeln gelegt werden, einerseits damit die Lectüre selbst Erleichterung finde, anderseits damit diese Kenntniß zur Vorbereitung für die Töchtersprachen diene. Daß sie auf dieser Stufe ein bedeutendes Uebergewicht an Stundenzahl erhalten muß, ist aus dem zu ersehen, was sie zu bewirken hat. Dieses Uebergewicht wird aber noch vermehrt auf der ersten Bildungsstufe, wo der schriftliche Ausdruck wenigstens bis zur historischen und epistolarischen Darstellung, der mündliche bis zu einem leichten, grammatisch richtigen Ausdruck getrieben werden muß. Die prosaischen Schriftsteller müssen hier mehr cursorisch, die Dichter mehr inter-

pretirend und als Einleitung in die antike Welt und mit Hinsicht auf die Bildung des Sinnes für Schönheit behandelt werden. Im Ganzen steht diese Sprache überhaupt der französischen gegenüber, mit welcher sie, obwohl in umgekehrter Richtung in Hinsicht des Uebergewichts der Stundenzahl das Hindurchlaufen durch alle Bildungsstufen gemein hat.

Wir kommen jetzt auf die griechische Sprache und deren Bedeutung und Verhältniß auf einer Unterrichtsanstalt. Diese Sprache hat zuvörderst mit der lateinischen die gemeinsame Bedeutung, daß sie die Cultur der antiken Welt repräsentirt, und mit diesem Charakter ist zugleich das Uebergewicht der Stundenzahl in den obern Classen bestimmt. Sie muß sich ihrem Umfange nach bis in die erste Abtheilung der zweiten Bildungsstufe erstrecken, wo sie Reizmittel und Streben für eine höhere Stufe wird. Da sie allerdings das Wesen der antiken Welt weit reiner und abgesonderter in ihren Monumenten darstellt, so scheint es bei dem ersten Anblicke, als wenn die Stundenzahl wenigstens der lateinischen gleich sein müßte; wenn man jedoch überlegt, daß der Jüngling durch die lateinische Sprache bereits in die alte Weltansicht und besonders in die Form der alten Sprachen eingeleitet ist, und daher bei geringer Stundenzahl im griechischen doch bedeutende Fortschritte machen kann, wenn man bedenkt, daß die Bedeutung und der äußere Zweck der lateinischen Sprache

weit mannigfaltiger ist, und endlich, daß sie bei weitem weniger mit unserer Cultur verwebt ist: so wird eine Einschränkung der Stundenzahl möglich und begreiflich. Das letztere haben einige bedauernd angeführt; allein ich finde es vielmehr schön, wenn das Höchste, was die alte Welt uns übrig gelassen, mit uns durch ein uneigennützigeres Band als die äußere Verfassung und Cultur ist, zusammen hängt, und nicht wie oft die Kenntniß der lateinischen Sprache nur für einen äußern Zweck erstrebt wird. Allein dadurch, daß die griechische Sprache diesen nicht hat, folgt nicht, daß in ihr die Uebungen des schriftlichen oder mündlichen Ausdrucks dürfen unterlassen werden. Denn diese Uebungen in der lateinischen Sprache haben nicht blos einen äußern Zweck, sondern auch den innern, die Sprache selbst als solche genauer und fertiger zu erlernen, und in dieser Bedeutung sind sie bei der griechischen nicht zu unterlassen. Für die Behandlung im Allgemeinen ist zu merken, daß der Jüngling früh und schnell nach grammatischer Fertigkeit und für immer zu der Grundanschauung der hellenischen Cultur und zu den höchsten Bildungspuncten der griechischen cultivirten Stämme geführt werden müsse, versteht sich, um die formelle Fertigkeit für das Verständniß derselben zu erhalten, welches für das ganze Sprachstudium in dem vorbereitenden Kreise der Schule überhaupt zu merken ist. Dagegen sind die einzelnen, von jenen Grundanschau-

ungen nach allen Seiten ablaufenden Richtungen, welche wie die Redner nicht in der hellenischen Nationalität allein, sondern in den aller individuellsten Theilen derselben gewurzelt sind, den reifern Jahren zu überlassen, und dies muß auch dann geschehen, wo sich solche Schriftsteller finden, deren Richtung von dem Mittelpunct der Stammcultur ab nach der modernen Seite gewandt ist, so wie zum Beispiel dies beim Euripides Statt findet.

In einem einzigen Puncte findet sich in Hinsicht der äußern Zwecke eine Aehnlichkeit der griechischen Sprache mit der lateinischen. Da nämlich die heiligen Bücher in dieser Sprache verfaßt sind, so wird die Erlernung derselben für den Theologen eine äußere Nothwendigkeit, und dadurch entsteht für die Schule die Verpflichtung, deren sie sich bei dem Religionsunterricht in den höhern Classen entledigen kann, mit dem Ausdruck der neutestamentalischen Sprache einigermaaßen bekannt zu machen, mit der Vorsicht jedoch, daß der Bildung für die classische Sprache daraus kein Nachtheil erwächst.

Die Hebräische Sprache hat bis jetzt noch keine andere als eine äußere Bedeutung, und deutet auf die specielle Vorbereitung für einen künftigen Stand hin. Nur dann erst, wenn sie sich zur Repräsentantin der morgenländischen Cultur im Fortschritt der Zeiten erhoben, müßte sie mehr und in zahlreichern Lehrstunden hervortreten; bis jetzt ist sie der griechischen

an Zahl der Lehrstunden sowohl, als an Abtheilungen nachstehend.

Wir sahen, daß es gut und zweckmäßig war, in die obere Abtheilung der zweiten Bildungsstufe die griechische, und in die obere Abtheilung der dritten, die lateinische Sprache als Ausdruck der unvollendeten Bildung und als Reizmittel auf der bestimmten Bildungsstufe hineinspielen zu lassen, aus eben dem Grunde ist es nothwendig, auf der höchsten Bildungsstufe einer Schule in der ersten Abtheilung ein Object einzuführen, welches auf die Unvollendung der Schulbildung und damit auf die Universität hinweist. Da die Schulbildung eigentlich formell ist: so muß dieses Object auf die materielle und eigentlich wissenschaftlich universelle Bildung hindeuten, welche jetzt erstrebt werden soll. Dieses Object ist die allgemeine Encyklopädie, welche man nach einem sehr richtigen Gefühle häufig eingeführt hat. Allein in der Ausführung hat man der Idee häufig die Ausdehnung gegeben, daß man in dieser Lection die Hauptkapitel der einzelnen Wissenschaften selbst ausgeführt hat. Aber diese Behandlung ist recht eigentlich dazu gemacht, die flache Vielwisserei zu begünstigen, und den Jüngling glauben zu machen, daß er das Leben der Wissenschaft ergriffen habe, während er das todte Skelet davon umarmt hält. Die Idee dieser Lection darf keine andere sein, als die Stelle und Bedeutung der Wissenschaft ganz im

allgemeinen kennen zu lernen, keineswegs aber den realen Inhalt derselben. Durch diese Bestimmung wird der Ort dieses Objects bestimmt, und die Zeit des Cursus wäre auf einen jährlichen, mit einer Stunde wöchentlich zu setzen; denn funfzig gut angewandte Stunden können hinreichen, einen systematischen Commentar über den vollständigen Lectionsplan einer wohl organisirten Universität zu liefern.

Hierbei ist es nöthig, über einige Auswüchse, welche sich oft gegen den Willen der Vorsteher und gegen ihre Ueberzeugung dem Schulplane aufdrängen, einige Worte zu sagen. Der erste ist, daß man die Universitätsfacultäten encyklopädisch behandelt, in das Gebiet der Schule zieht, und bald theologische, bald juristische Encyklopädie lehrt. Dieses Unwesen fand besonders vor Einführung der allgemeinen Encyklopädie Statt, welche sich vielleicht zum Theil als Opposition gegen diese Zersplitterung gebildet hat. Für die untern Classen sind in den neuern Zeiten als Gegensatz jener einzelnen Encyklopädien und aus einer gemeinsamen Wurzel die Gewerbkunde und ähnliche Lectionen entstanden. Alle diese Auswüchse sind aus einer Uebertreibung der an sich richtigen Idee, daß die Schule Stände vorbereiten müsse, erwachsen; allein wenn dieses bis auf das einzelne hinabgeht, so giebt es bald gar keine Gränze mehr, und indem das Einzelne erstrebt werden soll, geht das Allgemeine und Ganze unter.

Von einer andern und entgegengesetzten Seite, nämlich von der Universalität aus, erwuchs eine zweite Monstrosität. Da man nämlich wohl einsah, daß die Philosophie ihren Grund und Boden in allen Facultätswissenschaften habe, und für die Universitätsbildung das bedeute, was die reine Mathematik für die Schule, zu gleicher Zeit aber auch besonnen genug war, um nicht den speculativen Theil derselben in dieselbe herüber zu ziehen: so geschah dies wenigstens mit dem formalen, mit der Logik. Dieses mochte bei den damaligen Begriffen von dieser Wissenschaft hingehen, da man aber auch die speculative Philosophie in den Lehrcursus der Schule hinüberziehen wollte, so geschah dieses dadurch, daß man die bloße Geschichte dieser Wissenschaft vortrug. Ich muß gestehen, daß ich nicht leicht etwas unzweckmäßigeres gefunden habe. Geschichte einer Wissenschaft, ohne die Wissenschaft selbst vorzutragen, ist ein aller Gründlichkeit und allem Erfolg ganz widersprechendes Unternehmen, und gliche dem Bestreben, die Geschichte der Mathematik jemandem ohne Kenntniß von ihren Lehrsätzen beizubringen, sondern diese Wahrheiten nebenbei historisch zu lehren. Es bedarf nur einer kleinen Aufmerksamkeit, um einzusehen, daß die Geschichte der Philosophie nur dem erst vorgetragen werden kann, der mit einem Systeme der Philosophie schon bekannt ist, und welcher von diesem aus, als dem Maaßstabe, die verhältnißmäßige Ein-

heit jedes einzelnen Systems ergreifen, und die Vollendung desselben an dem Maaßstabe des bestehenden messen kann; anderer critischer und philologischer Schwierigkeiten nicht zu gedenken.

Wir haben durch die obigen Ableitungen der höchsten Bildungsstufe einer Schule ihre sämmtlichen Objecte angewiesen, und dadurch bereits die Objecte der mittleren Bildungsstufe zum Theil bestimmt; es bleibt jetzt noch übrig, die der letzten Bildungsstufe aufzufinden, und die von dieser Richtung aus in die mittleren sich erstreckenden gnügend darzustellen.

Da diese Objecte der niedrigsten Bildungsstufe unmittelbar in das praktische Leben eingreifen, und dabei nur die geringsten Arten der allgemein-bürgerlichen und unentbehrlichsten Kenntnisse sein sollen: so werden diese Objecte in denjenigen Fertigkeiten bestehen, welche auf den alltäglichsten Verkehr und auf die Verständigung der Einzelnen unter einander Bezug haben. Diese Fertigkeiten sind das Lesen, mechanische Schreiben, das praktische Rechnen und das handwerksmäßige Zeichnen. Nur das letztere, anfangend von geradlinigten Figuren und eckigten Formen, wie sie im Ganzen den Producten des Handwerkers zum Grunde liegen, ist einer ästhetischen Erhöhung, das Rechnen einer wissenschaftlichen fähig, und daher gehen diese bis in die mittlere Bildungsstufe hinein, wo sie als praktische Uebung

des Schönheitsgefühls und als wissenschaftliche Arithmetik Objecte für dieselbe werden. Das Lesen dagegen, wird als bloße Fertigkeit in die deutschen Classen gelegt, und geht in die mittlere Bildungsstufe zur Deklamation und Recitation über; bei dem Schreiben aber können die Ausbildungen, welche die Kanzelei fordert, in die mittlere Bildungsstufe gelegt werden. So würden also der mittleren Bildungsstufe von der untern aus Objecte geliefert, welche sie in ihrer Mitte ausbildete. Allein im Grunde gilt dies nur von dem Lesen, und da dies für die deutschen Classen gehört, von dem praktischen Rechnen. Denn das Schreiben und Zeichnen haben als Fertigkeiten den Vorzug, daß jeder Einzelne in der Classe, ohne Nachtheil der übrigen, seinen Fertigkeiten gemäß beschäftigt werden kann, und es bleiben daher jene für das Schreiben und Zeichnen angegebenen Ideen nur als leitend im Ganzen übrig; in der Wirklichkeit aber macht das Talent und der überwiegende Eifer der Einzelnen in jeder Classe, zahlreiche Ausnahmen. Es bleibt daher nur noch übrig, von dem Rechnen zu sprechen, welches sich in das Kopfrechnen und in das an der Tafel theilt. Da jenes die höhere Fertigkeit ist, so muß zwar beides in derselben Classe getrieben werden, doch so, daß erst ein gewisses Fundament im Rechnen an der Tafel vorhanden ist, ehe das Kopfrechnen eintritt, und dieses muß sich immer genau an

die Stufe halten, auf welcher der Schüler im Rechnen an der Tafel steht. Die Vertheilung aber ordnet sich am bequemsten also, daß in der untersten Classe die beiden allgemeinen Eigenschaften der Zahl, Vermehrung und Verminderung, und jede wieder nach ihren beiden Arten eingeübt wird. In der folgenden Classe die Regula de tri und zugleich die Brüche eben wieder bis zur Regula de tri; in der folgenden die Kettenregel, und die übrigen gewöhnlichen Kaufmannsrechnungen, bis sich alles in der ersten Abtheilung der Zweiten Bildungsstufe in wissenschaftliche Arithmetik, und also das bis jetzt mechanisch geübte, in Bewußtsein der Gründe auflöst. Wir merken nur an, daß diese Gattung des Rechnens von den Pestalozzischen Uebungen zwar Fertigkeit und Leichtigkeit erhält; allein doch nicht mit denselben zusammenfallen darf, da jenes unmittelbare Vorbereitung für das Leben, dieses die Mathematik des Kindes ist.

Das praktische Rechnen, das Schreiben, Zeichnen und Lesen bilden als die eigenthümlichen Objecte der letzten Bildungsstufe den Gegensatz zu denen der ersten eigenthümlichen, und müssen daher an Stundenzahl mit jenen ungefähr gleich stehen. In sich aber behauptet das Rechnen als complicirteste Fertigkeit ein Uebergewicht in Ansehung der Stundenzahl über das an sich einfachere Schreiben, und dieses wieder über das freilich schwerere Zeich-

nen, welches aber bei weitem keine so unentbehrliche Fertigkeit ist, und auch historisch später zu den übrigen Objecten ist hinzugefügt worden.

So ist demnach jede Bildungsstufe mit denen ihr eigenthümlichen Objecten versehen und das Geschäft, die Objecte eines Schulplans systematisch abzuleiten, von allen Seiten begründet und erschöpft.

II.

Ueber die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums.

In dem vorjährigen Programm war die Rede von denjenigen Objecten, welche auf einem Gymnasio gelehrt werden müssen; in dem diesjährigen sei es mir erlaubt, von der Methode zu sprechen. Die Untersuchung darüber müssen wir so lange fortsetzen, bis wir an einen Punct gekommen sind, in welchem die sämmtlichen Objecte als eine Einheit, als Zweige eines und desselben Stammes angeschaut werden. In dieser Region fängt zugleich der Begriff der Disciplin an wirksam zu werden, den wir in dem nächsten Programm durch seine Verzweigungen verfolgen wollen. Um jedoch allen störenden Wiederholungen auszuweichen, bemerken wir sogleich am Eingange, daß alles hier gesagte nur bedin-

gungsweise von der Methode auf einem Gymnasio, nicht von der auf einer niedern Lehranstalt der Trivialschule, oder einer höhern der Universität zu verstehen sei. Wenn aber gleich hier nur von einem Abschnitte aus der Methodik geredet wird, so muß doch alles Vorgetragene, wenn es anders einen Werth haben soll, aus dem Begriffe der Methode unmittelbar hervorgehen, und dadurch eine objective Bedeutung erhalten.

Es werden demnach die folgenden Blätter keine Reihe pädagogischer Kunstgriffe, keine Anleitung, das Object in die Seele des Schülers einzuschwärzen, oder die Trockenheit desselben zu versüßen, enthalten. Die Zeiten sind vorüber, wo man dergleichen für Methode hielt; man hat es eingesehen, daß vieles der Art sich von dem Zwecke und der Natur des Unterrichts entferne, daß es unsittlich sei, dergleichen mit Bewußtsein zu üben, und für den Schüler ist es allemal verderblich. Allein man erwarte auf der andern Seite auch nichts ausgeführtes und in allen Theilen vollendetes. Wie wäre es möglich, Lehren, welche den Inhalt ganzer Werke ausmachen, in den Raum weniger Bogen zusammen zu drängen; es sind nur die ersten Linien, die äußersten Umrisse, welche wir zeichnen; die kleinern Abstufungen, die größern oder kleinern Kreise, ohngeachtet sie dieselbe Nothwendigkeit haben wie die größern Massen, schließt der Raum, welcher uns vergönnt

ist, gänzlich aus, und der Ausbau bleibt der Einsicht des Einzelnen überlassen.

Wir werden uns am besten in das Wesen der Untersuchung versetzen, wenn wir den Begriff des Lehrens auffassen, und von allen Seiten darstellen. Alles Lehren setzt einen Lehrer, einen Schüler und ein Object des Lernens voraus, welche Begriffe wir hier, wo wir uns in einer Abstraction befinden, ganz rein, das ist abgesehn von allen sittlichen, disciplinarischen und individuellen Beziehungen betrachten müssen. Der Lehrer ist also hier nur wissende Vernunft mit dem Triebe, dieses sein Wissen, um es zu lehren, darzustellen. Dieser Trieb darf aber kein blinder, bewußtloser sein, sondern der Lehrer wird gedacht als sich seiner bewußt, er ist gebildetbildende Vernunft. Der Schüler dagegen ist die empfangende, lernbegierige, bildsame Vernunft, sich daher hingebend, instinctmäßig und mit Vertrauen aufnehmend. Das Object wird noch ganz unbestimmt als ein nothwendiges gedacht, welches aus der Seele des Lehrers in die des Schülers übergehen soll, bei jenem also als ein Gewordenes, Daseiendes, bei diesem als ein Entstehendes, Werdendes. Die Form, in welcher der Uebergang von dem Lehrer aus nach dem Schüler hin geschieht, ist das allgemeine Medium der Mittheilung, der mündliche Vortrag, und die Form dieses Vortrages, welche zwischen der Selbstthätigkeit des producirenden Leh-

rers und der Empfänglichkeit des Schülers mitten inne tritt, beide vereinigt, und das Uebergehen des Lehrgegenstandes aus der Seele des Lehrers in die des Schülers möglich macht, heißt Methode.

Allein diese Erklärung der Methode ist noch gänzlich formell, und es fragt sich nun, an welchem Puncte man anknüpfen soll, um dem Begriff der Methode einen Inhalt zu geben. An den instinctmäßig auffassenden Schüler gewiß nicht; an den wissenschaftlichen Lehrer, der ja nur Aufbewahrer und Darsteller ist, eben so wenig; auch an den mündlichen Vortrag nicht, der Medium und Träger der Methode ist; und so bliebe nichts als die Vernunft ganz allgemein übrig. Allein obgleich diese alle menschlichen Bestrebungen erleuchten, ordnen und begleiten muß, obgleich sie ihren Charakter der Einheit gewiß der Methode eindrücken wird, so finden wir sie doch hier bereits gebunden und bestimmt, und zwar durch den oben als nothwendig vorausgesetzten Begriff des Lehrgegenstandes. Die Vernunft erscheint demnach hier als sich bestimmend nach dem Objecte, abwehrend, daß nichts ihrer Natur entgegen strebendes geschehe, nur die Form der Vernunft im Allgemeinen heischend, die Bestimmung im Einzelnen vom Objecte erwartend. Von diesem demnach und dessen Natur würde die Methode abgeleitet werden müssen, und die unwandelbare Vorschrift aller Methodik würde sein: Durch-

dringe mit der Vernunft die Natur und die Beschaffenheit des Objects, so wirst du die nothwendige Methode finden, welche eben darum, weil die Durchdringung mit der Vernunft geschehen ist, auch die vernunftgemäße sein wird. In der Wechselwirkung demnach, worin die Vernunft mit dem Objecte tritt, indem es sie bestimmt, ist das Wesen der Methode zu suchen, die nichts anders ist, als die Form des Objects selbst.

Es würde demnach dreierlei für die Untersuchung zu thun seyn: Einmal, daß wir aus dem Object ganz unbestimmt gedacht, die wesentlichen Eigenschaften der Methode ableiteten, zweitens, daß wir durch Durchdringung der einzelnen Objecte sowohl die reinen Arten der Methode als ihr Wesen bestimmten; endlich, daß wir, wenn Objecte zwischen den reinen Arten schwankten, das Verhältniß und die Verwandtschaft zu denselben angäben. Der Zweck, der angefangenen Untersuchung wäre erreicht, wenn die Methode von aller Willkührlichkeit befreit würde, wenn sie als ein nothwendiges, von dem Lehrgegenstande abgeleitetes als etwas Objectives erschiene. Mit dieser Ansicht streitet die mancher Pädagogen, von denen einige nach einer Universalmethode, welche dann natürlich zu gleicher Zeit die einzige sein sollte, suchten; ein Schauspiel, welches zu unsern Zeiten die übertriebenen Anhänger Pestalozzis erneuern zu wollen scheinen. Andere Pädagogen ha-

ben für ein und dasselbe Object mehrere gleich gute Methoden, ja sogar für dasselbe Object auf verschiedenen Bildungsstufen verschiedene. Die hier aufzustellende Behauptung soll zwischen jenen beiden in die Mitte treten, zum Theil beide billigend und beide verwerfend. Es giebt nur eine Methode in Hinsicht auf gewisse weiter unten aus einander zu setzende Eigenschaften; allein diese ist eine Abstraction, sie ist objectlos und erscheint erst mit und an einem bestimmten Objecte. Es giebt mehrere Methoden, weil es Objecte von verschiedener Natur, Richtung und Zweck giebt, alle diese aber sind ihrer Art nach gleich gut; allein daß es bei einem und demselben Objecte gleich gute Methoden oder auf den verschiedenen Bildungsstufen verschiedene geben dürfe, wird aus Gründen gänzlich geleugnet.

Ist jedoch die Methode etwas objectives, so folgt, daß eine jede Abweichung von derselben ein Fehler sei. Diese Abweichungen, welche in der Regel bewußtlos geschehen, gehen allemal aus von der Individualität des Lehrers und erhalten den Namen Manier; sie sind wie aller Irrthum unzählig. Wir übergehen diejenigen Manieren, welche von der sittlichen und disciplinarischen Beziehung ausgehn, in welcher der Lehrer zum Schüler steht, als das Princip des Ehrgeizes, der Strenge, der persönlichen Liebe, des Zwanges u. s. w., welches alles beim Unterrichte sogar glänzende äußere Folgen

haben kann, ohngeachtet spät oder früh auch die verderblichsten als Verschrobenheit, Einseitigkeit, Eitelkeit, kurze Regsamkeit, frühe Erschlaffung u. s. w. hervortreten; und ich meine nur diejenigen, welche vom Verstande des Lehrers ausgehen z. B. wenn er seinen Vortrag zu sehr auf die Einbildungskraft berechnet, seinen Gegenstand einseitig oder von der ihm vorzüglich interessanten Seite darstellt. Ganz etwas anders ist es, wenn die Manier geboten wird; dann wird sie aber auch objectiv, gehört zur Methode und wird mit Bewußtsein geübt. Geboten aber wird sie durch die Individualität des Schülers. Dieser steht nämlich den wissenschaftlichen Bemühungen des Lehrers als instinctmäßig empfangende, bildsame Vernunft entgegen, die objective Methode nimmt er subjectiv in sich auf. Daher muß der Fall sehr häufig eintreten, daß die Individualität des Schülers der Objectivität des Lehrers nicht zu folgen vermag, daß er den Lehrer falsch oder gar nicht versteht, und also ohne Beihülfe des Lehrers der weitere Unterricht verloren sein würde. Hier fängt das Feld des Lehrers als didaktischen Künstlers an, und er zeigt sich als einen solchen, wenn er die misverstandene Lehre aus dem individuellen Gesichtspunct des Schülers entwickelt, und ihn so den übrigen, welche der objectiven Methode gefolgt sind, wieder gleich macht. Diese Art der Manier, wenn anders der Name

hier noch gebraucht werden kann, ist die einzig erlaubte, aus dem obigen Grunde aber ebenfalls keiner allgemeinen Ansicht fähig, und es läßt sich daher nur folgendes als Regel aufstellen: Weiche nie von der objectiven Methode als auf Veranlassung eines Individuums ab, und kehre aus dem manierirten Vortrage sogleich zur Methode zurück, sobald dem Einzelnen, der seiner Individualität nach nicht folgen konnte, geholfen ist.

Wir kommen zu dem ersten Theile dieser Untersuchung, nämlich aus dem Begriffe des Objects ganz unbestimmt gedacht die wesentlichen Eigenschaften der Methode abzuleiten. Jedes Object, aus so vielem Mannigfaltigen es auch bestehen mag, ist als solches immer eine Einheit, welche entweder, durch ein Princip, oder durch eine leitende Idee, oder durch einen allgemeinen Gesichtspunct ausgedrückt wird. Diese Einheit ist das erste wesentliche Stück der Methode. Ferner besteht ein jedes Object aus einer Mannigfaltigkeit, aus Theilen, welche in näherer und entfernterer Beziehung auf die Einheit stehen. Diese Beziehung muß, ebenfalls durch die Methode ausgedrückt sein, und dadurch entsteht in ihr die Ordnung. Dann gehört zu dem Object, um es in seiner Ganzheit zu befassen, ein bestimmter Umfang des Mannigfaltigen; dieses giebt den Begriff der Vollständigkeit für die Methode, welcher Begriff, auf einer bestimmten

Bildungsstufe oder Classe gedacht, sich in den des Cursus verwandelt, welcher daher allerdings einer wissenschaftlichen Ansicht fähig ist. Endlich so fern das Object nothwendig durch das Medium des mündlichen Vortrags in die Seele des Schülers übergehen muß, ist das Wesen der Methode Klarheit. Betrachtet man diese vier Prädicate der Methode genauer, so findet sich folgender Unterschied in ihnen: die Einheit und Ordnung sind unbedingte Eigenschaften der Methode, und ganz unabhängig von dem Schüler, der ein Object erlernen soll; Vollständigkeit und Klarheit dagegen sind bedingte Eigenschaften, und hängen ab von der Fassungskraft des Schülers auf einer bestimmten Bildungsstufe gedacht. Daher entsteht die Regel für die Methode: die Einheit und Ordnung des Objects müssen durch alle Classen der Bildungsanstalt dieselben sein, Vollständigkeit und Klarheit dagegen in jeder nach den Fähigkeiten und dem Bedürfnisse der Schüler wechseln.

Bei dieser Ansicht war von dem Effect der Methode nur in so weit die Rede, als dieselbe das Object in die Seele des Schülers überhaupt übertragen sollte, keinesweges aber von der Wirkung, welche sie auf den Schüler macht, so fern dieser als geistiges Wesen impulsirt wird. In dieser Hinsicht erscheint eine jede Methode als psychisches Bildungsmittel, und man muß untersuchen, auf welches geistige Organ

das in Frage stehende Object einzig oder überwiegend einwirkt. Zwar geschieht alle Einwirkung durch die erkennende Thätigkeit des Schülers, denn dieses ist das Wesen der Unterrichtsanstalt; allein durch dieselbe bildet das Object doch eines oder ein anderes Organ ganz vorzüglich aus. Diese Organe sind der Verstand in seiner weitesten Bedeutung, also daß Urtheilskraft und Schlußvermögen mit darunter begriffen sind, dann das Gedächtniß und endlich die Bildung des Gefühls, sei es des ethischen, oder des religiösen, oder des Sinnes für das Schöne. Vergleicht man diesen Gesichtspunct mit dem ersten, so ergiebt sich leicht al Resultat, daß in jedem Object die Einheit und Ordnung auf die Bildung des Verstandes, die Vollständigkeit des Mannigfaltigen dagegen auf das Gedächtniß bildend hinwirke. Für die Methodik aber ergiebt sich die Regel: Mache dasjenige, was vorwaltend das einzelne Organ des Geistes in einem Objecte ausbildet, auch überwiegend zur Basis der Methode.

Endlich ist die Unterrichtsanstalt, Vorbereitung, es wird auf derselben zu einem äußern Zwecke gelehrt und gelernt, für das Leben, für den Stand, für die Universität, die Tendenz alles Lehrens und Lernens ist Streben zur Geschicktheit. Diese ist aber doppelter Art, einmal eine positive, es werden eine Menge Kenntnisse eingeprägt, daß sie vorhanden sind, daß sie gebraucht und angewandt werden sollen. Alsdann

bezweckt das Object und die Methode Fertigkeit, oder die Geschicktheit ist nur negativ, das Object und die Methode will Hindernisse wegräumen, Schwierigkeiten beseitigen, ohne etwas positives an die Stelle gesetzt zu haben, dann ist Object und Methode Fähigkeit bildend. In dem Maaße demnach, als Ordnung und Einheit im Objecte strenger vorhanden sind, werden sie Fähigkeiten, je umgreifender dagegen das Mannigfaltige in seiner Vollständigkeit erscheint, desto mehr wird es Fertigkeiten bilden. Die Methode muß in jedem Object die Richtung und das Verhältniß davon nachweisen.

Hiemit wäre demnach der erste Theil der Untersuchung geschlossen, indem die wesentlichen Eigenschaften der Methode aus dem Begriff des Objects unbestimmt gedacht abgeleitet sind. Wir kommen jetzt zum zweiten, dem Auffinden der reinen Arten der Methode. Diese müssen sich an irgend einem der wirklichen Objecte offenbaren, deren Kreis wir flüchtig durchlaufen. Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geographie, Ethik, Religion, Sprachen sind die Lehrgegenstände des Gymnasiums. In diesen werden wir sogleich eine Scheidung finden, indem sie entweder Objecte einer innern Anschauung wie die Mathematik, oder der äußern Erfahrung wie die Naturgeschichte sind. Dies begründet die zwei reinen Arten der Methode; die philosophische, deren Charakter, Einheit, Ordnung, Bildung des Verstandes und sei-

ner Fähigkeit ist; und die historische, deren Wesen Vollständigkeit, Mannichfaltigkeit, Gedächtniß und Fertigkeit bildend sein wird. Sehen wir freilich genauer hin, so dürfte sich diese strenge Absonderung wohl schwerlich bewähren, und der Name nur vom Uebergewichte zu entlehnen sein. Es giebt offenbar Gegenstände des Unterrichts, welche zwischen beiden Methoden schweben, also auch nach einer zusammengesetzten Methode müssen gelehrt werden, welche wir, um sie zu bezeichnen, die gemischte nennen wollen.

Wir wenden uns zuerst zu der philosophischen Methode, deren Wesen, da sie die strenge Wissenschaft ausdrücken soll, durch das Bild derselben gegeben ist. Die strenge Wissenschaft hat das Eigenthümliche, daß sie in der Sphäre eines homogenen, ganz abgeschiedenen und geschlossenen Mannichfaltigen sich bewegt, welches in allen seinen Beziehungen abhängt von einer Einheit, welche den Namen Princip oder Grundsatz erhält. Die Wissenschaft entsteht, indem das Princip an die Spitze des gesammten Mannichfaltigen gestellt wird, und dasselbe nach und nach in allen seinen Verzweigungen in sich aufnimmt und es sich unterwirft; die Wissenschaft ist vollendet, wenn die Totalität des Mannichfaltigen unter die Einheit durch den beschriebenen synthetischen Weg aufgenommen ist; in dieser Vollendung wird sie durchdrungen, wenn auf dem analytischen Wege aus

dem zusammengesetzten Mannichfaltigen das Princip erkannt, ausgefunden und abgeleitet werden kann.

Der Repräsentant dieser Methode, das einzelne Object, an welchem auf einem Gymnasio diese Methode sich äußern und bewähren kann, ist die reine Mathematik, und es kann nach dem obigen nicht schwer fallen, das ganze Verfahren der Methode davon abzuleiten. Das erste wird also sein, den Schüler mit der Sphäre des Mannichfaltigen nach bestimmten Grundsätzen bekannt zu machen. Dieses Mannichfaltige besteht in der Arithmetik in dem ganz willkührlichen dekadischen System, in der Algebra aus der Masse und dem Gebrauch der Zeichen, in der Geometrie aus einer systematischen Ableitung und Erklärung der Figuren. Dieses gethan, stelle der Lehrer das Princip der Größenlehre überhaupt, und der besondern Wissenschaft, die er lehrt, auf, und überzeuge sich, daß jeder Schüler innerlich die Anschauung vollzogen. Dann erfolge auf dieselbe Art, wie das Mannichfaltige in der Einleitung dargestellt worden, die Aufnahme unter die Einheit, wodurch die Mathematik ihre nothwendige Ordnung erhält. Dabei muß sich natürlich der Schüler dessen, was er thut, bewußt sein, er muß das Princip in seiner Lebendigkeit und Wirksamkeit anschauen, und dieses kann nicht besser geschehen, als daß der Lehrer von dem Schüler mehr als auffassende Thätigkeit fordert, daß jener die Demonstration nicht selbst vollzieht, sondern sie

von diesem auffinden läßt. Es befindet sich nämlich der Lehrer mit seinem Schüler bei einer Demonstration immer in einer Gebundenheit aus den vorhergegangenen Sätzen und dem Ziele der Demonstration entspringend. Jeder Schritt vorwärts, jede gezogene Linie vermehrt die Gebundenheit, und begränzt den Weg zum Ziele, der Lehrer darf also nur an die vorhergegangenen Sätze systematisch erinnern und den neuen Punct, welchen eine Hülfslinie z. B. darbietet, in Anregung bringen, so wird die in derselben Gebundenheit befangene Menge seiner Schüler, die als solche wie ein einziger betrachtet werden kann, auf eine nothwendige Weise das Resultat finden. Sobald dieses geschehen, so beginne nach dem obigen der analytische Weg, der Schüler erzähle, was er gethan, wie er gehandelt habe. Diese Uebung, welche leider so selten angestellt wird, giebt das Siegel der Vollendung sowohl für den einzelnen Satz als für die ganze Wissenschaft; dort erblickt er das Princip belebend das Mannichfaltige, hier das Mannichfaltige belebt vom Princip.

Die Vollständigkeit der philosophischen Methode besteht darin, daß dem Schüler keine Mannichfaltigkeit gezeigt werde, welche nicht wirklich von dem Principe durchdrungen wird. So wenigen Umfang der Cursus daher auch immer haben möge, so müsse er doch jederzeit vollendet werden. Nichts wirkt verderblicher und zerstörender, nichts verdunkelt mehr das

reine Bild der Wissenschaft, als wenn sie unvollendet erscheint, als wenn ein Mannichfaltiges der Sphäre als ein empirisches außerhalb stehen bleibt. Ein vortreffliches Muster von Einheit, Ordnung und Vollständigkeit sind die Pestalozzischen Rechentabellen.

Betrachten wir die Mathematik als psychisches Bildungsmittel, so fällt ihr Uebergewicht als Verstandbildend in die Augen, sie ist nur dargestellter Verstand auf dem Felde der Größe; diesen übt sie jedoch nach allen logischen Richtungen, als Begriffe bildend, Urtheile aussagend, Schlüsse hervorbringend. Daher wird das Streben nach Sicherheit und Gewißheit allerdings dem Gemüthe sehr eingedrückt, obgleich von einer andern Seite der Verstand als das Leben begleitend, als Wahrscheinlichkeit und deren Grade abwägend, weniger geweckt und geschärft wird. Die Phantasie dagegen und die Gesinnung treten bei diesem Studio durchaus in den Hintergrund, wie auch größtentheils das Gedächtniß, welches nur der interistische Bewahrer der Resultate zu sein scheint. In der That haben auch einige Pädagogen, welche die Mathematik blos als gymnastisch und aus dem eingeschränkten Gesichtspunct als Fähigkeiten bildend ansahen, gemeint, daß diese ganze Wissenschaft, nachdem sie wirklich selbstthätig in der Seele des Schülers erzeugt sei, ohne Schaden seinem Gedächtnisse entschwinden könne. Allein dies ist zuvörderst in einem gewissen Grade unmöglich, wenn die Wis-

fenschaft selbst gehörig erlernet ist; sodann tritt die Mathematik als praktisches Rechnen, das heißt als Fertigkeit, weiter unten hervor, und darf also einem großen Theile nach nicht vergessen werden, und also beruht diese ganze Ansicht schon in so fern auf einem Irrthum. Allein davon abgesehen, so forderten wir als nothwendig in der philosophischen Methode, daß nach Vollendung der Wissenschaft der Schüler das relativ Mannichfaltige analytisch bis zum Princip hinauf darstellen könne, und darin liegt, daß er sich nicht nur der Resultate, sondern auch ihres nothwendigen Zusammenhanges bewußt sei, daß er sie im Gedächtnisse habe. Diese ganze Seite der Wissenschaft ist demnach eine historische, und wir sehen daher, daß es eine so strenge Absonderung zwischen dem historischen und philosophischen Wissen und der Methode beider gar nicht giebt, daß also die Mathematik auch Gedächtniß bildend sei. Freilich nimmt diese Kraft, wie wir sahen, auch den nothwendigen Zusammenhang der Resultate mit auf; dieses aber sagt weiter nichts, als das Gedächtniß wird einseitig ausgebildet, abhängig vom Verstande, ihm untergeordnet, mit andern Worten, die Mathematik und philosophische Methode ist ein unvollendetes Bildungsmittel, und fordert eben deshalb einen Gegensatz, welcher diese Einseitigkeit aufhebt, ein Object, in welchem das Historische eben so vorherrschend ist, als in der Mathematik der Verstand, ein Object, in welchem der

Verstand so zurückgedrängt erscheint, als in der gedachten Wissenschaft das Gedächtniß. Sehen wir schließlich auf die Stelle, welche das Historische in der Mathematik einnahm, so war es, was sich aus der Unterordnung von selbst ergiebt, die letzte, äußerste in der Wissenschaft. Aus dem eben gesagten ergiebt sich folgender Canon als nothwendig für die philosophische Methode: Verwandle, um die Seelenkräfte vielseitig auszubilden, ein jedes philosophisches Object, nachdem es als solches aufgefaßt, in ein historisches, mit der Einschränkung, daß die historische Seite die Wissenschaft beschließe.

Es bleibt der letzte Gesichtspunct übrig, aus welchem die Mathematik angesehen werden kann, nämlich als Geschicklichkeit bildend, und es entsteht daher die Frage: soll die Mathematik Fähigkeiten oder Fertigkeiten ausbilden? Bereits aus dem obigen läßt sich schließen, daß dieses wieder nicht so scharf in der Wirklichkeit als in der Abstraction geschieden sein werde; und in der That, wenn die historische Seite der Mathematik nicht vernachlässigt wird, so muß wohl eine gewisse Fertigkeit in der Darstellung der mathematischen Wahrheiten erfolgen; da aber diese Seite zugleich die zurückgedrängte ist, so muß man allerdings die Mathematik als überwiegend Fähigkeiten bildend charakterisiren. Wenn wir aber die Mathematik in Verbindung mit dem Leben betrachten, so giebt es in dieser Wissenschaft eine Seite, welche unbedingt

zur Fertigkeit erhoben werden muß, und diese ist das sogenannte praktische Rechnen. Nie muß dies auf einer Unterrichtsanstalt etwas anders sein, als die Anwendung der Mathematik auf die im Leben vorkommenden Fälle, zur Fertigkeit erhoben. Die Verpflichtung dazu liegt in dem Wesen der Schule, Stände zu bilden. Da also alles Rechnen Mathematik ist, so ist es auch in der niedrigsten Klasse den Gesetzen der philosophischen Methode unterworfen, und es auf die gewöhnliche Art empirisch zu lehren, ist für den Geist und alle Bildung durchaus zerstörend. *) Die eigentliche Art, das Rechnen zu

---

*) Dem Einwurf, daß alles hier gesagte von selbst sich verstehe, und daß die Methode, die hier vorgeschlagen worden, ganz oder größtentheils auf jeder Lehranstalt Statt fänden, ist leicht zu begegnen. Das versteht sich wohl von selbst, daß die Natur des Objects jeden Lehrer so weit fortreißt, daß in seiner Methode instinctmäßig häufig die wahre Ansicht die Oberhand behält. Nicht leicht wird ein Lehrer dahin kommen, die mathematischen Sätze z. B. auswendig lernen zu lassen. Allein der Lehrer soll nicht instinctmäßig handeln, sondern mit Bewußtsein, wissenschaftlich. Es giebt vielleicht glückliche Lehrer, welche der Instinct nie täuscht; die Mehrzahl aber hat es gewiß nöthig, ihre Fähigkeiten und Instincte durch die Wissenschaft unterstützen zu lassen, und die Pädagogik als Wissenschaft kann diese Untersuchungen nie entbehren.

lehren, ist im allgemeinen folgende: Es beruht, wie ein jeder weiß, auf der Dekadik, das ist auf einer ganz willkührlichen Art, die mannichfache discrete Größe aufzufassen; das Princip alles Rechnens ist das Befassen unter Eins. Dieses Princip werde von dem geringsten Schüler deutlich erkannt, jene willkührliche Form werde ihm historisch gegeben, welches den Sinn des Numerirens ist. Dann spreche man über die beiden absoluten Eigenschaften der Zahl, die Vermehrung und Verminderung, und zwar, wie sich von selbst versteht, nicht in Kunstausdrücken, und komme so auf Addition und Subtraction als die bestimmten Formen dieser Eigenschaften unter die Dekadik gefaßt, die Uebung als die Mutter der zu erstrebenden Fertigkeit gehe zur Seite. Dann mache der Lehrer auf den bestimmten Fall aufmerksam, daß eine Größe um eine bestimmte Anzahl Male vermehrt oder vermindert werden solle, lasse dies in der Form der Addition und Subtraction vollziehen und gehe so zu der abgekürzten Form davon, der Multiplication und Division über, damit die Identität dieser abgeleiteten Species mit den ursprünglichen eingesehen werde. Dann erfolge sogleich die Anwendung dieser Formen auf die Staatsgrößen, das Gewicht, Maaß und Geld mit deutlicher Einsicht in das Verfahren, welches diese bestimmten Größen nothwendig machen. Auf gleiche Weise verfahre man mit der gebrochenen Zahl, mit der Proportion, der Regula

de tri und deren Anwendungen, bis sich das Rechnen in wissenschaftliche Mathematik verwandelt. Diesem Verfahren gehe die Pestalozzische Einheits- und Bruchtabelle zur Seite, als Nebensache zur Uebung des Rechnens, als Hauptsache für die Einprägung der Anschauung eines Ganzen und relativen Systems. *)

---

*) Aus diesem Gesichtspuncte sind die Pestalozzischen Rechenübungen und Maaßverhältnisse anzusehen, und für unbedingt vortrefflich zu erklären. Das Hinausgehen über die Tabellen nähert diese Uebungen mehr dem eigentlichen Rechnen. Es ist mir daher wirklich unbegreiflich, wie Pädagogen noch immer diese Tabellen, das große Ein Mal Eins nennen, oder sagen können, der Spaß gehe nur bis hundert. Wahrlich dies verräth einen solchen Mangel an Kenntniß der Sache, welcher sich nur mit dem Mangel an Urtheilskraft, den sie verrathen, gleich stellen kann. Eben so wenig ist das laute Zusammensprechen, wodurch die Classe in eine Einheit verwandelt wird, ein Grund der Misbilligung. Dieses ist ja nur eine äußere zufällige Form, zufällig, weil grade mehrere Kinder beschäftigt werden sollen. Die Sache ist kürzlich diese. Pestalozzi ist als Erzieher und als Unterrichter aufgetreten; wir betrachten ihn nur in der letzten Eigenschaft. Als Unterrichter hat er theils eine Idee des Unterrichts, theils eine Ausführung und Anwendung derselben aufgestellt. Die aufgestellte Idee durch die neue Wendung der Philosophie vorbereitet, ist die einzig wahre; allein sie wurde von Pestalozzi mehr unter dem Ein-

Das praktische Rechnen wird entweder an der Tafel vollzogen, oder im Kopfe; jenes bildet mehr die Fähigkeit aus, dieses die Fertigkeit. Das letztere,

---

fluß edler Gesinnung als philosophischer Klarheit erfunden, indem das Bestreben vom Volksunterrichte der untern Stände ausging; sie ist alt, indem alles gründlich Erlernte nur auf diesem Wege erworben worden ist; neu, in sofern sie noch Niemand nach Bewußtsein und Anwendung ausgesprochen hatte; mangelhaft, so fern dieses Aussprechen nicht klar und umfassend geschah. Daher auch ihre Anwendung sehr verkehrt in manchen Objecten gehandhabt wurde. Mit Glück, mit Erfolg und mit klarem Bewußtsein geschah die Anwendung auf dem quantitativen Felde des Unterrichts, also auf das Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Mathematik überhaupt, Geographie, so fern das Substrat eine Ausdehnung ist. Unglücklich war die Anwendung dieser Idee immer bei allen qualitativen Gegenständen, nicht weil sie überhaupt hier keine Anwendung litte, sondern weil sie dem Erfinder wie den Bearbeitern noch zu dunkel war. Man kann behaupten, daß die Anwendung auf diesem Felde mit vielem in der bisherigen Methode zusammenfallen muß. Ein mächtiger Schritt auf dem quantitativen Felde ist durch die Geometrie von Joseph Schmidt geschehen, wo die Bedingungen gegeben werden, und das Gesetz durch freie Thätigkeit zur Anschauung gebracht wird; allein eben deswegen verschwindet ein großer Theil des äußern Glanzes, welcher durch die vorige Gebundenheit erreicht wurde. Es wäre wohl der Mühe

so nothwendig es auch an sich ist, muß jedoch dann erst eintreten, wenn durch jenes bereits eine gewisse Fertigkeit erworben ist. Da bei dem Rechnen an der Tafel die Aufgabe selbst nicht im Kopfe behalten zu werden braucht, welches bei dem Kopfrechnen nöthig ist, so ist das letztere mehr die historische Seite des Rechnens. Nie aber müsse sich der Lehrer begnügen, aus dem Munde des Schülers blos das richtige Facit zu vernehmen, sondern die Aufgabe muß zuvörderst genannt, dann das Facit bestimmt und das Verfahren, dasselbe zu finden, nebst den untergeordneten Resultaten weitläuftig erzählt werden, grade wie es in den Rechentabellen von Pestalozzi beschrieben ist. Daß das Kopfrechnen übrigens alle Stufen des Tafelrechnens durchgehen müsse, versteht sich wohl von selbst.

Dieses sind die ersten Grundlinien dieser Methode. Die einzelnen Kräfte der Anstalt und ihre verschiedenen Stufen bestimmen die Curse und den Punct, bis wie weit das ganze Studium getrieben

---

werth, das Ganze historisch und philosophisch zu beleuchten, um den unseeligen Verwirrungen, welche unbedingtes Anerkennen auf der einen, unüberlegtes Abweisen auf der andern Seite verursacht haben, nebst der eigentlichen Stelle, welche dieses merkwürdige pädagogische Factum einnimmt, deutlich anzuschauen.

werden soll; das extensive Verhältniß dieses Objects ist im vorigen Programme dargestellt.

Wir haben jetzt die philosophische Methode nach allen Richtungen durchdrungen, und nach allen aufgestellten Gesichtspuncten dargestellt; wir wollen jetzt zu ihrem Gegensatze, der rein historischen Methode, deren Nothwendigkeit die einseitige Richtung der philosophischen Methode fordert, fortgehen. Es bedarf einer Entschuldigung, wenn wir wiederholt erinnern, daß wir uns hier für das erste wieder in einer Abstraction befinden, und daß wir hier nicht etwa von der Geschichte, sondern von dem rein Historischen, von dem durch äußere Anschauung aufzufassenden überhaupt reden. Das Wesen des rein Historischen aber und seiner Methode könnten wir auf doppeltem Wege erkennen, einmal daß wir den Begriff des Historischen zum Grunde legten, und aus demselben die Eigenschaften ableiteten, wie wir es oben bei der philosophischen Methode thaten; oder was wir vorziehen, daß wir aus dem Gegensatze der philosophischen Methode heraus, deren Einseitigkeit ein Gegengewicht fordert, die wesentlichen Eigenschaften der historischen Methode bestimmten, und dann den Repräsentanten dazu, das Object aufsuchten.

Die philosophische Methode hatte ein Princip, welches mit seinem durchgängig geschlossenen Mannichfaltigen in einer Sphäre lag. Das Gegentheil davon würde ein Mannichfaltiges sein, welches kein

Princip hätte. Allein dieses ist unmöglich, indem sonst der Charakter der Einheit, welcher, wie wir gesehen haben, jeder Methode eigenthümlich ist, verloren ginge. Es muß daher an die Stelle des Princips ein Analogon desselben treten, eine weniger strenge Einheit, vielleicht mehrere. Dieses Analogon des Princips erhält den Namen des Gesichtspunctes, von welchem aus das Mannichfaltige in eine Einheit verwandelt wird. Diese Einheit aber wird nicht, wie oben, auf demselben Felde mit seinem Mannichfaltigen liegen, sondern nur auf einem verwandten, sie wird auch, eben weil sie nicht Princip ist, durch dessen Durchdringung das Mannichfaltige hervorgeht, eine ganz andere Stelle in der Reihe einnehmen, nämlich die letzte, anstatt daß das Princip an die Spitze gestellt wurde. Das Mannichfaltige wird nicht geschlossen, sondern als eine willkührliche, unbegränzte Reihe erscheinen, welche sich unter den oder die Gesichtspuncte fügt. Von einer Vollständigkeit im obigen Sinne kann, da kein geschlossenes Ganze existirt, ebenfalls die Rede nicht sein; allein als psychisches Bildungsmittel muß die Methode besonders auf das Gedächtniß hinwirken, und als Geschicktheit, Fertigkeit hervorzubringen suchen. Der Gang der Methode muß analytisch sein, ausgehend vom Mannichfaltigen, dieses verknüpfend zu immer höhern Gesichtspuncten.

Allein so richtig auch diese Schilderung der historischen Methode in ihrer Reinheit sein mag, so ist dennoch damit keinesweges das Object zu diesem Bilde gegeben, und es fragt sich nun nach dem Repräsentanten, an welchem dieses Wesen der Methode und des Historischen dem Jünglinge anschaulich in die Seele gelegt werden könne. Auf dem Felde, wo Gesinnungen und Gefühle gebildet werden, haben wir dieses Object natürlich nicht zu erwarten; auf dem quantitativen und rationalen liegt es eben so wenig, denn da giebt der Verstand seine Gesetze; es bleibt also nur ein einziges Object, welches sich durch seine wenigstens scheinbare Willkühr als passend ankündigt, nämlich die Sprache. Allein die Wörter werden nach gewissen allgemeinen logischen Gesetzen zu einem Satze verbunden, sie haben als Arten und Redetheile betrachtet unter sich eine Analogie, es erscheint in allem diesen ein Analogon von philosophischer Einheit, welches es nicht leidet, das Mannichfaltige, so wie es im rein historischen sein sollte, ganz einzeln zu betrachten und zu zerstückeln. Aus allem diesen erhellt, daß wenn das gesuchte Object auf dem Felde der Sprache liegt, es in dem grammatischen Theile nicht liegen könne, außer demselben aber ist nichts übrig als die Wortmasse, die einzelne Vocabel, welche in der That die historische Methode rein repräsentirt. Denn was sind die Vocabeln einer Sprache anders, als ein rein

historisches, ein reines Factum, eine unendliche Reihe ohne Princip, also zufällig, oder nach einer willkührlichen Ordnung neben einander stehend, das Gedächtniß allein beschäftigend und bildend, ohne Werth, wenn nicht die Fertigkeit erstrebt und erlangt wird, die Zeichen der Begriffe einer Sprache in die einer andern umzusetzen, oder zu vertauschen, der Einseitigkeit der Mathematik daher diametral entgegengesetzt, und eine ganz andere Seite des erkennenden Vermögens ausbildend. So erscheint demnach das Auswendiglernen der Vocabeln, abgesehen selbst von dem Nutzen und der Nothwendigkeit, welche es für die Erlernung der Sprachen hat, und worauf wir unten zurückkommen werden, als ein nothwendiges Object für die harmonische, vielseitige Bildung, welche in der Unterrichts-Anstalt Statt finden soll. Von den Declamationen der Pädagogen, welche diese Uebungen als seelentödtend, als die Phantasie austrocknend und zerstörend ausriefen, kann um so weniger die Rede sein, da sie nur die verkehrte Methode und den Mißbrauch treffen, ob es gleich richtig ist, daß Milde, Nachsicht und Erwägung einzelner Fähigkeiten nirgend mehr als hier an ihrem Orte sind, da das Gedächtniß eben so wenig wie der Verstand scharf von dem Lehrer controllirt werden kann, und doch beide bei den Individuen so unendlich verschieden ausgetheilt sind.

Wie wird aber, da die Nothwendigkeit des Vocabellernens erwiesen ist, diese Uebung kunstmäßig und methodisch angestellt werden müssen? Was die Vollständigkeit betrifft, so darf wohl dem Jünglinge, und Knaben nicht zugemuthet werden, den ganzen Sprachschatz in das Gedächtniß aufzunehmen, sondern nur denjenigen Theil, welcher die Stammwörter begreift. Diese aber sind von zweierlei Art, einmal ideale, deren Existenz zwar erwiesen ist, welche aber in ihrer Einfachheit historisch nicht vorhanden sind, und reale, bei welchen das letztere der Fall ist. Nun soll aber das Wesen des Historischen dargestellt werden, es darf demnach durchaus kein ideales Stammwort dem Pensum eingemischt werden, sondern statt dessen allemal die einfachste Ableitung. Die so entstandene vollständige Masse erhalte nun der Knabe auch historisch; als einzelne unverbundene Facta, in der wildesten Unordnung, Stammwörter und nächste Ableitungen durcheinander, ohne alphabetische Ordnung, ohne daß sie als Redetheile geordnet sind, und so präge er sie seinem Gedächtniß ein. Dieses kann, wenn nur jede Woche funfzig Vocabeln erlernt werden, in Zeit von zwanzig Wochen vollendet sein, besonders wenn der Lehrer die Namen von bestimmten Gegenständen z. B. einzelner Pflanzen, deren Benennung fast an das Nomen proprium gränzt, wegläßt. Diese als ein Chaos eingeprägte, immer wieder überhörte Masse, welche,

um die Identität zwischen Mutterſprache und fremde darzuſtellen, bald durch Nennung des Begriffs in der Mutterſprache, bald durch Nennung des fremden Worts, wozu der Schüler das Wort in der Mutterſprache fügt, abgefragt werden muß, ſoll Ordnung und Einheit erhalten. Es iſt demnach nothwendig, und liegt in dem Weſen der hiſtoriſchen Methode, ſie philoſophiſch umzubilden. Da nun dieſes, wie wir gleich ſehen werden, ſehr gut möglich iſt, ſo erhellt daraus, daß alles hiſtoriſche ein philoſophiſches Element hat, welches dem Schüler immer mit zum Bewußtſein gebracht werden muß. Der ganze oben von uns gemachte Unterſchied zwiſchen rein philoſophiſcher und hiſtoriſcher Methode iſt alſo eine Abſtraction, die ſich in der Wirklichkeit gar nicht beſtätigt, ein blos quantitativer Unterſchied, welcher zwar von Einfluß iſt auf die Ordnung des Erlernens und auf die pſychiſche Wirkſamkeit; aber keinesweges einen weſentlichen Unterſchied begründet, und wir können von jetzt an beide Methoden gewiſſermaaßen vereinigt betrachten. Das philoſophiſche Princip der hiſtoriſchen Methode unterſcheidet ſich aber dadurch von einem philoſophiſchen Princip im engern Sinne, daß es auf einem andern, jedoch verwandten Felde liegt, daß es Geſichtspunct iſt, weder alles Mannichfaltige unter ſich zu begreifen vermögend, noch verhindernd, daß mehrere Geſichtspuncte neben einander aufgeſtellt werden

können. Findet sich das letztere, so fordert das Wesen der historischen Methode, daß der am meisten historische Gesichtspunct der zuerst zu ergreifende sei, und daß der am meisten philosophische beschließen müsse. Dieses angewandt auf den gegenwärtigen Fall, so ist klar, daß der niedrigste Gesichtspunct, durch welchen Ordnung in die Masse der erlernten Vocabeln kommt, die Einheit der Bedeutung und ihrer Verwandtschaft in der Muttersprache ist. Man muß nämlich den Schüler auffordern, aus der schon eingeprägten Masse von Vocabeln diejenigen zusammenzustellen, die ihrer Bedeutung nach verwandt sind, und es kann dies zugleich eine häusliche schriftliche Arbeit sein. Aufgaben der Art sind: Welche der erlernten Vocabeln drücken Hausgeräth, Waffenstücke u. s. w. aus, und nach diesen Rubriken werden die Vocabeln überhört. Dieser Gesichtspunct ist, da der Zusammenhang der Bedeutung immer noch zufällig und factisch erscheint, und die Einheit auf dem Gebiet der Muttersprache liegt, unstreitig der am meisten historische. Höher liegt der grammatische Gesichtspunct, denn hier fällt die Einheit nicht mehr auf das Gebiet einer fremden, sondern der zu erlernenden Sprache selbst. Er ist aber gedoppelt, zuerst der grammatisch elementarische, wo der Schüler angehalten wird, sich aus der ihm bekannten Wortmasse nach Anleitung des Alphabets, sowohl von der fremden Sprache

aus, als von der Muttersprache aus ein kleines Lexikon zu bilden. Die Folge des Alphabets in einer jeden Sprache ist aber historisch, und in so fern bleibt das historische Element noch überwiegend. Der zweite Gesichtspunct ist der grammatisch-etymologische, das heißt, die Wörter der fremden Sprache werden als Redetheile in ihrer grammatischen Bedeutung betrachtet, indem der Schüler die ihm bekannte Wortmasse in flexible und inflexible Redetheile, erstere in Substantive, diese wieder nach ihren Declinationen und so weiter ordnet. Dieser Gesichtspunct reflectirt bereits auf die formale Bedeutung, und ist daher viel höher und philosophischer als die vorigen. Der höchste ist endlich der lexikalisch-etymologische, denn hier liegt die Einheit auf dem Felde der Vocabel selbst, die Wörter werden nach demselben als ein System von Klängen betrachtet und geordnet, und ähnliche Klänge als ähnliches bedeutend dargestellt, wobei natürlich zahlreiche Ausnahmen als irrational übrig bleiben. Es begreife daher der Schüler arare, ara, arena unter den Begriff der Fläche u. s. w., wozu ihm aber früher schon die abgeleiteten Wörter und die grammatischen Capitel von der Wortbildung bekannt sein müssen. Nur erst dann, wenn der Schüler also die Wortmasse der Sprachen, welche auf einer Schule gelehrt werden, durchgearbeitet hat, welches Geschäft in verschiedenen Abstufungen durch

alle Classen gehen muß, kann er sagen, daß er die Wortmasse in seiner Gewalt habe; die locale und individuelle Bedeutung der Vocabeln giebt ihm die Lectüre. *)

Nachdem wir nun durch das Vorige der rein historischen Methode, welche als Object das Erlernen der Vocabeln hat, und ein Theil des Sprachstudiums ist, Einheit, Ordnung und Vollständigkeit gegeben haben, ist noch übrig, sie als psychisches Bildungsmittel und Geschicklichkeit befördernd zu erwägen. Was das erste betrifft, so erhellt klar, daß die historische Methode überwiegend auf das Gedächt-

---

*) Den Schluß dieser Uebungen müßte ein Anschauen der Verwandtschaft der griechischen, deutschen, lateinischen und französischen Sprache machen; zu allem diesen aber fehlen leider die Lehrbücher. Sollte indessen Jemand Muße und Zeit zur Anfertigung derselben haben, so bin ich sehr bereit, ihn dazu mit Anweisung und Rath zu unterstützen, und ich bin überzeugt, daß durch solche gründliche und systematische Einübung der Wortmasse das Sprachstudium unendlich müsse befördert werden. Das Ganze habe ich versucht nach der Idee der Pestalozzischen Methode zu ordnen, deren Anwendung auf Sprachen bis jetzt unter der Critik ist, so viel ich die Sache kenne. Daß ein eben so systematisches Einüben der Grammatik und der Lectüre Statt finden muß, versteht sich, und davon wird unten die Rede sein.

niß wirkt, und daß der Verstand das Zurückgedrängte sei, denn erst dadurch, daß das Mannichfaltige aufgefaßt ist; und in eine Einheit verwandelt wird, wirkt sie auf ihn ein; da aber diese Einheit kein Princip, da es nur mehrere Gesichtspuncte sind, so entsteht nur rhapsodische Auffassung und Durchdringung, es bleibt ein irrationales zurück; die historische Methode als Bildung des Verstandes ist mit einem Worte einseitig. Ganz anders ist es mit der Bildung des Gedächtnisses. Dieses erhält den Stoff, wie es sein muß, unverbunden, ohne Causalzusammenhang, ohne Einfluß des Verstandes, rein als übend. Daher muß das Historische nothwendig auf einer Schule geübt werden. Sehen wir die Methode endlich als Geschicklichkeit bildend an, und betrachten Vocabel und Wortmasse als Theil des Sprachstudiums, so fällt das Uebergewicht derselben als Fertigkeit bildend in die Augen, und zugleich ihre Einseitigkeit als Fähigkeit bildend. Von Bildung der Phantasie und der Gesinnung kann bei ihr noch nicht die Rede sein.

Wir haben jetzt beide Arten der reinen Methode, die philosophische sowohl als die historische, von allen Seiten durchdrungen, und wir müssen uns es jetzt klar machen, was wir in jeder einzelnen und dann in beiden vermissen. Zuerst waren beide einseitig, die philosophische bildete überwiegend den Verstand und die Fähigkeit, die historische überwiegend das Ge-

dächtniß und die Fertigkeit, beide hatten eine Tendenz, in einander überzugehen, und gingen in der That in einander über; aber können wir wohl sagen, daß sie lebendig und innig vereinigt sind? War es Ein Schlag, der den Geist in der philosophischen Methode historisch, in der historischen philosophisch bildete? Fiel nicht das historische Element dort, das philosophische hier, als ein der Zeit nach späteres, gleichsam außerhalb der Methode? Waren jene spätern Uebungen bei jeder etwas anders als zwar nothwendige und wesentliche, aber doch nur angehängte Uebungen? Diesen ersten Mangel müssen wir dadurch ersetzen, daß wir ein Object auffinden, in welchem diese Vereinigung des historischen und philosophischen Elements in einem Schlage geschieht, und welches daher dieser hohen Vortrefflichkeit wegen auf einer Unterrichtsanstalt das Hauptobject werden müßte. Allein einmal die historische und philosophische Methode als eine Einheit gedacht, so bleibt ein zweiter sehr wesentlicher Mangel übrig. Die Phantasie, das Gefühl für das Sittliche, der religiöse Geist, mit einem Worte die Gesinnung soll gebildet werden, und von dieser höchsten Einheit enthalten die gedachten Objecte kaum eine leise Spur. Es bleibt daher nichts anders übrig, als mit deutlichem Bewußtsein des Mangels der bis jetzt gegebenen Darstellung die andern Schulobjecte durchzugehen und zu bestimmen.

Ehe dies aber geschieht, müssen wir einen uns fast entschwundenen Begriff, den des mündlichen Vortrags, nochmals berücksichtigen. Wir haben ihn oben ganz im allgemeinen als Medium der Methode charakterisirt, und als wesentliche Eigenschaft desselben Klarheit gefordert. Jetzt, wo sich zwei allgemeine Arten der Methode gebildet haben, die entwickelnde und auffassende, sind auch zwei Formen des mündlichen Vortrags möglich geworden, nämlich der zusammenhängende Vortrag und der fragende. Da die Frage die Möglichkeit einer Antwort voraussetzt, also etwas in der Seele schon vorhandenes, die Objecte der philosophischen Methode aber die der innern Anschauung sind: so folgt, daß in der Mathematik der fragende Vortrag der ursprüngliche sei, der zusammenhängende aber da eintreten müsse, wo die historische Seite der Mathematik eintritt, und da übernimmt ihn der Schüler. Jene Art der Frage muß ihrer Natur nach suggestiv und fortschreitend sein, bei der historischen Wiederholung der Demonstration muß sie ordnend und den zusammenhängenden Vortrag des Schülers supplirend werden. Sobald der Schüler seine Demonstration völlig und fertig begriffen hat, ist sie gar nicht nöthig. Bei aller historischen Methode aber muß der zusammenhängende Vortrag vorwalten, nur der philosophische Theil kann durch Fragen des Lehrers vom Schüler nacherfunden werden. Selbst die Wiederholung muß von

Seiten des Schülers in der Form des zusammenhängenden Vortrags geschehen, und die denselben unterbrechenden Fragen müssen nur ordnend und supplirend sein. Die Disciplinar-Frage gehört hier nicht her, da sie blos Aufmerksamkeit erweckend ist.

Die noch übrigen Objecte der Lehranstalt sind: die Geographie, die Naturgeschichte, die Geschichte, die Physik, die Ethik, die Religion, die Sprachen. Wenn wir diese übersehen, so finden wir, daß Geographie, Naturgeschichte und Geschichte überwiegend historisch, Physik, Ethik und Religion überwiegend philosophisch sind, alle also zu den gemischten Objecten zu gehören scheinen. Mit den Sprachen scheint es derselbe Fall zu sein, nur bietet die flüchtigste Erwägung ihrer Tendenz, ihrer Natur und Effects eine solche Fülle von Gesichtspuncten dar, daß wir den besondern Gesichtspunct lieber hier gar nicht bestimmen wollen. Eine ähnliche Schwierigkeit macht die Ethik, und die mit einem historischen Elemente versehene Religion, welche einen bis jetzt fremdartigen Gesichtspunct, Bildung der Gesinnung und des Gefühls zur Tendenz haben. Wir weichen diesen Schwierigkeiten fürs erste dadurch aus, daß wir diese streitigen Objecte an das Ende der Untersuchung stellen, und machen daher für jetzt den Anfang mit der Geographie.

Die Geographie hat als allgemeine Aufgabe die Auffassung der Oberfläche einer Kugel, welche

der Erdball ist. Die Begriffe von Kugel und Oberfläche sind quantitativ, und daher mathematisch, und damit die untergeordneten Oberflächen ihrer Ausdehnung nach aufgefaßt werden können, muß ein über die ganze Kugel sich erstreckender Maaßstab gebildet werden, an welchem die untergeordneten Theile ihrer Ausdehnung nach zu messen sind. Dieser absolute Maaßstab sind die durch Parallelzirkel und Meridiane entstehenden Trapezien, welche durch nähere Bestimmung ihres freilich sehr relativen Flächeninhaltes für die Schule zu einer ziemlich genauen Abmessung der Ausdehnung eines Landes könnten gebraucht werden. Unmittelbar hinter diese Ansicht tritt die Abtheilung in Wasser und Land, von welchen jenes durch Namen willkührlich begränzt, dieses aber durch die Natur vermittelst der Gebirge und Flüsse in physische Massen zerschnitten worden. Innerhalb derselben hat die menschliche Freiheit etwas dauerndes, wenigstens weniger wandelbares dem physischen mehr ähnliches gebildet, dieses sind die Städte; Massen derselben gehören zu bestimmten, oft wandelbaren Staatengebieten. Alle diese Massen sind mit Namen bezeichnet, welche ganz willkührlich erscheinen. Nach dieser Beschreibung der Geographie kann es nicht zweifelhaft sein, daß sie überwiegend historisch ist, jedoch mit einem mathematischen Fundamente, und daß sie ihre Einheit dadurch erhalte, daß alles auf dieses Fundament bezogen wird. Zu-

nächst nach dieser Einheit steht das Mannichfaltige; wo das physische dem politischen vorangehen muß. Die Ordnung, nach welcher dieses geschieht, ist eine mathematische, wodurch die Richtung von Norden nach Süden für die Methode bestimmt wird, und eine historische, welche das Bild einer Reise zum Grunde legt. Durch die physische sowohl, als durch die politische Zerschneidung in Massen entsteht ein neuer Gesichtspunct, der der Gränze und gegenseitigen Lage, welcher aber nicht einseitig von einem einzelnen Lande aus, sondern von jeder Masse zu allen hin erlernt werden muß. Dann folgt die Ausdehnung der Massen, welche von der Seite der mathematischen Einheit aus aufgefaßt werden muß, und nun erst können die einzelnen Puncte, welche bei dem Staatengebiete noch wichtig sind, als Producte, Volksmenge u. s. w. in Betrachtung kommen. Diese sämmtlichen Gesichtspuncte in eine Uebung mit Bezug auf eine physische und politische Masse zusammengefaßt, geben die Geographie, wie sie gewöhnlich in unsern Lehrbüchern erscheint. Was die Vollständigkeit betrifft, so ist kein geographischer Unterricht dafür zu achten, welcher nicht die gesammte Kugel umfaßt. Als psychisches Bildungsmittel geht die Richtung besonders auf das Gedächtniß und zwar auf die locale Seite desselben, und schon deshalb ist dieses Object einer ganz besondern Aufmerksamkeit werth. Der Verstand tritt dagegen

sehr untergeordnet und blos die Massen in die mathematischen Bestimmungen aufnehmend, das Historische unter eine Einheit subsumirend hervor. Da endlich die Geographie zum Zwecke hat, den Umfang der politischen Massen und ihre localen Merkwürdigkeiten darzustellen, und besonders für das Momentane und den gegenwärtigen Zeitpunct des Lebens berechnet ist, so muß sie natürlich bis zur Fertigkeit erhoben werden. *)

Zwei Dinge sind es jedoch, durch welche sich der geographische Unterricht vor allen bisher durchgenommenen Gegenständen auszeichnet, und diese sind:

---

*) Für die geographische Methode giebt es zwei Hauptbücher: Zeunes Gea und Friedrich Schmidts Erdbeschreibung, beide zusammengenommen und sorgfältig in einander gearbeitet, machen erst alle Seiten des geographischen Unterrichts vollständig. Der ausgezeichnete Erfolg des geographischen Unterrichts im Plamannschen Knabeninstitut bürgt für die Vorzüglichkeit der Methode im Ganzen. Allein es sei erlaubt, folgende Zweifel als Anfragen hinzustellen. Zuerst: Warum präponderirt die politische ganz willkührliche, wandelbare Eintheilung? Welches historische oder mathematische Fundament hat die Eintheilung in Haupt- Neben- und Untertheile? liegt nicht dieser Eintheilung der Begriff einer unbestimmten Ausdehnung überhaupt zum Grunde?

einmal das unter der Voraussetzung der äußern Fertigkeit des Zeichnens mögliche Kartenzeichnen, wodurch der geographische Unterricht productiv wird. Die Aufgabe ist: eine irreguläre Figur nach ihren Umrissen und äußern Verhältnissen darzustellen, und sie wird im Plamannschen Institut vortrefflich dadurch gelöst, daß sie in eine reguläre verwandelt, und in eine regulär getheilte Fläche eingetragen wird. Was uns aber besonders interessirt, ist: daß dieses das erste Object ist, welches eine bisher kaum erwähnte Seelenkraft die Phantasie aufregend beschäftigt. Die Mathematik hat zwar ihre Figuren; allein diese repräsentiren Gattungen, das aufzuzeichnende Land aber ist ein Individuum. Freilich ist aber hier, wenn gleich bei einer irregulären bestimmten Figur die Einbildungskraft weit thätiger sein muß, wie dort, und dem Productiven näher liegt, sie doch nur Mittel, nicht Zweck, und sie erscheint nicht frei, sondern durch ihren Gegenstand gebunden, demnach auf der niedrigsten Stufe. Das zweite Auszeichnende ist: daß bei diesem Unterricht, besonders wenn er ins Einzelne geht, zuerst ein Affect aufgeregt wird, nämlich der der Neugierde, wodurch ein zweites annoch unberührtes Feld angedeutet wird.

Das Object der Naturgeschichte im allgemeinen ist die Gesammtmasse der einzelnen durch Kunst nicht veränderten Naturkörper in ihrer Absonderung betrachtet, nach ihrer äußern Oberfläche, nach

dem Cyclus von Veränderungen, welche sie nach nothwendigen Gesetzen, äußerlich, während ihres Bestehens durchlaufen, und nach ihrer innern Oekonomie. Es schwebt demnach diese Wissenschaft zwischen mehreren in der Mitte. Zwischen der Physik, welche einem Theile nach die rationale Seite davon ist, zwischen der Chemie, welche die einfachen Bestandtheile aufzufassen strebt, zwischen der Geologie, welche die Erde als eine Einheit betrachtet, und die Naturkörper aus einer allgemeinen Ansicht abzuleiten sucht, und der Geographie, welche dieselben climatisch als Producte auffaßt. Die Naturgeschichte ist demnach eine Masse von Beobachtungen, so fern dieses Wort den Versuchen entgegensteht; und eine Einheit erwächst ihr, so fern mehrere dieser Beobachtungen sich gleich und ähnlich sind, mit einem Worte, durch Befassung unter Analogie und durch Zusammenstellung derselben. Als Masse von Beobachtungen ist sie rein historisch, als Reihen von Beobachtungen befaßt unter Gesichtspuncte, philosophisch. Je mehr diese Analogien sich dem System nähern, je weiter die erste Analogie um sich greift, je individueller die letzte ist, je genauer sie untergeordnet sind, um so mehr ist die Wissenschaft philosophisch, je mehrere befaßt werden, um so vollständiger, welches natürlich auf den bestimmten Zweck ankommt. Daher muß die Methode die einzelnen Analogien zuerst darstellen, und dann die sämmtlichen Indivi-

duen unter jede einzeln befassen. Ist dieses geen-
det, so wird der Lehrling im Stande sein, das
Individuum, oder einzelne Naturproduct nach
sämmtlichen Analogien zu bestimmen, und so natur-
historisch zu beschreiben. Die ganze Methode hat
viel Aehnlichkeit mit der geographischen, und auch
hierin ist im Plamannschen Institut ungemein viel
geleistet. Nur sieht man leicht, daß es sehr schwer
werden muß, die innere Oeconomie und die un-
organische und Pflanzenwelt, ferner das ganz Ein-
zelne der Natur hinreichend aufzufassen, und daher
würde immer, außerhalb der Analogien noch ein
rein historischer Theil übrig bleiben, der nur durch
Erzählung des Lehrers kann hinzugefügt werden.
Eine Aehnlichkeit mit der Geographie hat die Na-
turgeschichte auch darin, daß sie wie jene Charten, Ab-
bildungen braucht, und um so dringender, da sie
Farbe und andere Qualitäten mit in ihr Gebiet
ziehen muß. Aus eben diesem Grunde kann auch
dieser Unterricht durch Nachzeichnen wieder productiv
gemacht werden; und zwar wirkt jenes für die Imagi-
nation in einem weit höhern und wohlthätigern Grade
als in der Geographie. Bei dieser Wissenschaft wa-
ren es trockne Umrisse, welche aufgefaßt wurden,
bei der Naturgeschichte sind es schöne Formen, we-
nigstens solche, welche Zweckbegriffe ausdrücken.
Wir nähern uns also dem Felde, wo das Gefühl
anfängt, gebildet zu werden. In Hinsicht der übri-

gen psychischen Bildung ist freilich die Naturgeschichte überwiegend mnemonisch; allein der Verstand behauptet unstreitig weit größere und festere Rechte durch die Anschauung der Analogie, welche mit der Wahrscheinlichkeit zusammenhängend, ein Mittelglied zwischen dem blos historischen Auffassen und der streng mathematischen Erkenntniß bildet. Auch das Gedächtniß wird auf eine ganz eigenthümliche Art gebildet, da es nicht Größen sind, welche es auffaßt, oder Töne wie die Vocabel, oder locale Beziehungen wie die geographischen, sondern unmittelbar in den Verstand übergehende Eigenschaften. Endlich hat die Naturgeschichte zwar als eine Masse bereitliegender Kenntnisse, also als Fertigkeit einen vorzüglichen Werth; aber es ist nicht zu verkennen, daß sie die Fähigkeiten weit umgreifender ausbildet als die Geographie. Auch wird der Affect der Neugierde weit heftiger aufgereizt und befriedigt, und zwar in einem weit sinnlichern Felde als in der Geographie. Hiezu kommt, daß dieses in der Form des Zweckbegriffes geschieht, und so kann es nicht fehlen, daß die Neugier zur Bewunderung gesteigert werde, ein Affect, welcher dem Gefühle und der Gesinnung, also auch der eigentlichen Erziehung weit näher liegt.

Der Naturgeschichte gegenüber auf der rationalen Seite liegt die Physik, welche mit jener im genausten Zusammenhange steht. Bekanntermaaßen hat

sich diese Wissenschaft unter dem Namen der Naturphilosophie constituirt; allein von dieser kann auf einer Schule nie die Rede sein, da einmal alles, was Philosophie heißt, für immer aus dem Umkreise der Schule ausgeschlossen bleiben muß, sodann diese Wissenschaft annoch in ihrer Bildung begriffen ist, und besonders weil dasjenige, was sie lehrt, nicht unter der Form des Experiments darstellbar ist. Es ist daher auf alles Lehren der Physik als strenger Wissenschaft Verzicht zu leisten, und die Schule kennt daher kein Princip für diese Wissenschaft, sondern nur Gesichtspuncte. Das Object der Physik ist bekanntermaaßen nicht ein einzelner Naturkörper oder eine Totalität, sondern das ganze Weltgebäude und die Gesetze der Natur im weitesten Umfange des Wortes, welche aber in einer Schule nur als Reihen philosophisch-mathematischer Art, sämmtlich aber historisch durch Beobachtung und Versuch basirt, erscheinen können. Die Physik kann daher nur nach der gemischten Methode vorgetragen werden, und zwar so, daß das historische dem philosophischen, die Erscheinung und das Experiment dem Gesetze vorangehe; das letztere giebt der Reihe ihre Einheit, die Summe der Erscheinungen einer Reihe bildet das Mannichfaltige dazu. Wie viele Reihen die Schule für ihre Schüler aufnehmen solle, läßt sich, da hier sogar ganz äußerliche Umstände, z. B. der Apparat, hineinspielen, gar

nicht bestimmen. Nur sei die einzelne Reihe vollständig, das ist: es werde keine Erscheinung zum Bewußtsein gebracht, welche nicht auch in das Princip der Reihe aufgelöst werde. Der Gang der Methode ist demnach dem der Mathematik durchgängig entgegengesetzt, wo nothwendig das Princip zuerst zum Bewußtsein gebracht wurde. Natürlich müssen in der Physik die Erscheinungen durch fortgehenden Vortrag oder Versuch zuerst dargestellt werden; allein wenn dieses geschehen ist, so kann alles philosophische durch Zerlegung dessen, was der Schüler eigentlich gesehen hat, durch den fragenden Vortrag zum Gesetze erhoben werden. Ist dies aber einmal geschehen, so muß der Schüler das Gesetz auffassen, und in zusammenhängendem Vortrag die Erscheinungen daraus ableiten. Selbst in dieser rhapsodischen Gestalt, in welcher wir die Physik geschildert haben, wirkt sie dennoch überwiegend auf den Verstand; allein sie unterscheidet sich von der Wirkung, welche die Mathematik hatte, dadurch, daß sie nicht ein blos erleichterndes Schema aufzeichnet, sondern von einer wirklichen sinnlichen Erscheinung ausgeht. Das Gedächtniß erscheint hier sehr zurückgedrängt, auch der Sinn für die sinnliche Schönheit und die Einbildungskraft wird sehr wenig aufgeregt, und als Geschicklichkeit bildend ist ihr Uebergewicht auf der Seite der Fähigkeit. Was aber die Ausbildung der Gesinnung betrifft, so liegt die Physik diesem Felde noch

um vieles näher als die Naturgeschichte. Der Affect der Bewunderung, welchen diese erregte, wurde durch eine angeschaute Analogie, oder ein wunderbares Individuum veranlaßt, es waren einzelne Erscheinungen, welche mit der äußerlichen Neugierde zusammenhingen, hier aber geht die Bewunderung von etwas Allgemeingültigem, von großem, ja von dem größten Umfange aus, von einem Weltgesetze, welches zwar nur in der Körperwelt waltet, aber doch der sittlichen Gesinnung, welche ja auch auf Gesetzen beruht, weit mehr verwandt ist. *)

---

*) Es kam gar nicht darauf an, Geographie, Naturgeschichte, Physik und Geschichte so stufenweise, und Schritt für Schritt zu verfolgen, als Mathematik und Sprache, diese Hauptobjecte des Gymnasiums. Im Gegentheil sind sie mehr als Uebergänge zu einem andern Objecte zu betrachten, und daher sind nur die äußersten Umrisse gezeichnet. Derselbe Fall ist es mit zwei andern Objecten, dem Zeichnen und dem Schreiben, welche wir um so eher in einer Note abfertigen, da von Pestalozzi schon so vieles wahre und vortreffliche darüber gesagt worden. Was das Zeichnen betrifft, so ist es allerdings, wenn es sich von dem Dienste der Geographie, der Naturgeschichte und des gemeinen Lebens losgerissen hat, auf Schulen als eine freie und schöne Kunst so weit zu treiben, als möglich; und es ist eines der Objecte, welches unmittelbar auf Erweckung des Schönheitssinnes gerichtet ist. Daß ein bestimmter

Zunächst an der Naturgeschichte auf der historischen Seite liegt das Object der Geschichte. Die allgemeine Aufgabe ist: Darstellung der denkwürdigen Begebenheiten in der Zeit nach ihrem Causalzusammenhange. Aus diesen dreien Momenten: aus der Zeit, der Begebenheit, dem Causalzusammenhange muß daher die Methode nach ihrer Nothwendigkeit entwickelt werden. Die Zeit ist der nothwendige Träger der Begebenheit, die nothwendige Form, in welcher sie schwebt, und es entsteht daher die allgemeine Frage: Wie faßt man eine Zeitreihe am leichtesten auf. Die Antwort im allgemeinen ist: Durch Begränzung und Zerschneidung in Zeiträume, und zwar in größere und kleinere, die aber nothwendig sein müssen. Der größeste Zeitraum, die weiteste in sich nothwendige Begränzung sind die 5759 Jahre der Welt, der

---

Stufengang vom leichten zum schweren beobachtet werden muß, ist natürlich. Das Schreiben ist Abart des Zeichnens, welches sich willkührlicher Zeichen bedient, die sich in Elemente zerlegen lassen, welche Pestalozzi auf eine sehr sinnreiche Art einübt. Das letzte Object hat auf den Sinn für Schönheit einen sehr geringen Bezug, einen desto größern aber auf das Leben; es muß also ganz nothwendig darauf gesehen werden, daß, nachdem es durch Langsamkeit und Uebung erworben, nun auch zu einer großen Fertigkeit erhoben werde, und bei schneller Ausübung wenigstens nicht an der Deutlichkeit verlier

kleinste für die Geschichte nothwendige Zeitraum ist das Jahr, denn ob es gleich Facta in derselben giebt, bei denen es wichtig ist, Jahrszeit, Monat und Tag zu wissen, so ist doch deren Anzahl zu gering, und dies giebt uns das Recht, diese Zeitabtheilungen zu übergehen. Man sieht beiläufig, daß die Rechnung nach Jahren der Welt unmöglich in einer Darstellung der Geschichte fehlen darf, so viel sich auch sonst gegen sie einwenden läßt; sie drückt die geschichtliche Zeit überhaupt aus, das was in der Geographie die gesammte Oberfläche der Kugel ist, eingetheilt nach Meridianen und Parallelkreisen. Diese absolut geschichtliche Zeit theilt sich nach Jahrtausenden, Jahrhunderten und Jahrzehnden, lauter willkührlichen Abtheilungen, ausgehend von unserm decadischen System, aber doch Schemata, durch welche wir die Begebenheiten selbst auffassen. In dieser absoluten Zeitabtheilung schweben die relativen, nationalen Bestimmungen und Zeitrechnungen, wohin besonders die christliche Zeitrechnung, die Jahre Roms und die Olympiaden gehören, sie sind genau dasjenige, was auf dem Globus die Ausdehnung der einzelnen Länder ist, welche in die absolute Eintheilung aufgenommen werden sollen. Diese nationale Bestimmung der Begebenheiten kann dem Schüler unmöglich erlassen werden, sondern er muß in jedem gegebenen Falle die Nationalzeit mit der geschichtlichen überhaupt, und da alle

Nationen zusammengenommen eine Einheit, nämlich die Menschheit ausmachen, mit der Zeit einer jeden geschichtlichen Nation ausgleichen können. Gäbe es nun ein äußerliches sinnliches Schema, welches wie die Landcharte den Raum, eben so die Zeit darstellte, so würde durch dieses mnemonische Hülfsmittel, welches hier auf dem Felde der Größe an seinem Orte sein würde, das Auffassen und Vergleichen außerordentlich erleichtert werden. Das Schema der Zeit aber ist die Linie, und durch ihre verschiedenen Unterordnungen müßte es möglich sein, in jedem gegebenen Falle die nationale und absolut geschichtliche Zeit gegenseitig mit einander auszugleichen. So entsteht eine Zeitcharte, deren formelle Einübung das erste Geschäft und die Einleitung in die Geschichte überhaupt sein müßte. Allein eben damit hat man sich die Geschichte räumlich gemacht, und von ihrem Wesen entfernt, welches successiv ist; als solche wird sie dargestellt vermittelst der Tabelle, welche daher dieser Zeitcharte immerdar zur Seite gehen muß. Die Chronologie ist demnach die erste Einheit, welche in der Geschichte aufgefaßt werden muß, und der Canon lautet: Der Schüler fasse keine Begebenheit auf, ohne die nationale und absolute Zeit in sein Gedächtniß zu prägen.

Das zweite Moment in der Geschichte war die Begebenheit. Diese bildet ohne Hinsicht auf absolute und relative Zeit blos durch ihren Inhalt den Zeit-

strom. Wie soll nun in die Reihe der Begebenheiten eine Einheit, Ordnung und bedingte Vollständigkeit gebracht werden? Die Geschichte selbst stellt sich in zwei Formen dar, einmal als Universalgeschichte, welche als Gegenstand die absolute Zeit und die Menschheit hat. Von diesem Gesichtspuncte aus angesehen giebt es Begebenheiten, welche für die cultivirte Menschheit so wichtig sind, daß sie Zeitabschnitte bilden, von welchen aus die vorhergegangenen Begebenheiten als Convergenzen und herbeiführende Motive angesehen werden können; solche Begebenheiten heißen Epochen, und sie sind als Principe, oder vielmehr als Gesichtspuncte für alle vorhergehende Facta zu betrachten. In der Weltgeschichte verschwinden die Völker als solche; allein in der zweiten Form der Geschichte, in der Staatengeschichte, treten sie als selbstständig auf; ihre Einheit ist die Nationalität, folglich muß hier das Einheitgebende Princip eine Staatsepoche sein. Durch Auffassung welthistorischer Begebenheiten in der Universalhistorie, und Staatsbegebenheiten in der Völkergeschichte, erhält demnach die Geschichte ihre historische Einheit, die allemal aber mit der chronologischen verbunden sein muß. Zur bloßen Uebersicht wird es dienen, wenn der Lehrer alle epochenmachende Begebenheiten gleich anfangs in eine große Uebersicht zusammenstellt, um das innere Band aufzufassen und jede Begebenheit als

Frucht und Keim zu charakterisiren. Durch diese gegebenen Einheitspuncte, welche wie in aller historischen Methode an das Ende fallen, wird nun die Ordnung der historischen Methode bestimmt Der Canon dafür heißt: nimm innerhalb der Epoche nur diejenigen Begebenheiten auf, welche mit der Epochenartigen im Causalzusammenhange stehen Allein die Geschichte auf diese Art gearbeitet läßt noch immer ein großes Mannichfaltige außerhalb und unverbunden stehen. Es bleibt zurück, das rein menschliche Streben überhaupt, so fern es sich in der einzelnen Nation ausdrückt, die Literatur, die Kunst, die Sitten, ferner das Staatsstreben im Ganzen, und in seinen Theilen, der Justiz, dem Kriegeswesen ꝛc. dann das Individuelle der Begebenheiten, wobei endlich ja nicht zu vergessen ist, daß manche Begebenheit erst jenseits der Epoche einen epochenartigen Charakter annimmt. Wie wird nun alles dieses zu einer Einheit werden, wie wird es Ordnung erhalten? Nicht anders als dadurch, daß am Ende der Epoche der Lehrer diese Begebenheiten, welche während des Vortrages zufällig erscheinen, unter Gesichtspuncte sammelt, und sie als Keime und Früchte, als Strebungen und Erreichung, mit einem Worte in ihrer Bedeutung erscheinen läßt. Die vollständige Regel ist also diese: Einheit und Ordnung in der Geschichte entstehen, wenn die Begebenheiten an der Epoche als dem Hauptfaden angereiht werden, die aber,

welche nicht zu derselben gehören, mit dem Bewußtsein auf einen oder mehrere an das Ende der Epoche zu stellenden Gesichtspuncte aufgenommen werden. Geschieht die Auswahl der Begebenheiten nach diesem Canon, so hat die Geschichte Vollständigkeit.

Das Object der Geschichte schwebt also allerdings zwischen der historischen Methode und der philosophischen in der Mitte, also, daß es als die Begebenheiten in der Zeit darstellend zu jener, den Causalzusammenhang, die Epoche, die Gesichtspuncte angebend zu dieser gehört. Zugleich aber erhellt, daß die auffassende Seite die überwiegende ist, denn die Begebenheiten und ihre Zeitbestimmung ist immer die Hauptsache, die Begebenheiten im Causalzusammenhange gedacht treten erst später an dem Ende eines Abschnittes hervor. Daher muß der fortgehende Vortrag die Grundform sein, und der fragende nur da hervortreten, wo es darauf ankommt, schon bekannte Begebenheiten unter einen gegebenen Gesichtspunct zu verknüpfen, und dies kann der Schüler selbst thun, sobald der Lehrer die Bedeutung jeder von ihm erzählten Begebenheit kennt, und sie durch leitende Fragen unter ihren eigenthümlichen Gesichtspunct stellen läßt. Eben daher ist auch die Geschichte Gedächtnißbildend, denn dieses ist ja die Basis der ganzen Wissenschaft; der Verstand wird erst später angeregt. Sieht man auf Erregung des Gefühls und auf Bildung der Gesinnung, so hat darin die

Geschichte einen größern Einfluß als irgend eines der vorhergehenden Objecte. Ohngeachtet nämlich immer in der Geschichte von Massen und dem Streben derselben die Rede sein kann: so werden diese dennoch durch Individuen gleichsam repräsentirt, und da kann es nicht fehlen, daß die Größe oder die Sittlichkeit und das Schicksal des Einzelnen in Betrachtung kommt. Diese nothwendige Hinsicht auf das Individuum, von welcher ein großer Theil sich nicht für den Causalzusammenhang der Begebenheit eignete, ist dasjenige Element, welches ganz vorzüglich den Sinn für sittliche Schönheit stärkt und erhebt, während die eigentliche Geschichte mehr den Sinn für den Staatsbürger schärft und kräftigt. Damit ist aber keinesweges gemeint, daß der Lehrer im Vortrage nach schönen Worten haschen, moralische Tendenzen hineinlegen, psychologische Erklärungen hinzufügen solle; sondern er soll nur, was die Natur des Objects, wie wir gezeigt haben, in sich schließt, gegliedert und organisirt herausheben. Fehlt ihm dafür der politische und dramatische Sinn, so ist es tausendmal besser, in chronologische Trockenheit und skelettirte Darstellung auszuschweifen, als sich jene eben genannte Fehler zu Schulden kommen zu lassen; jener Lehrer steht dem Wesen der Geschichte um vieles näher, als der plaudernde Schöngeist, dessen Schüler mit schiefen Ansichten und arm an geschichtlichem Gehalt die Schule verlassen. Da die Geschichte unter andern

Zwecken auch den hat, die gegenwärtige Lage der Staatengebiete zu erklären, so folgt es von selbst, daß sie mit der Geographie Hand in Hand gehen, und auch Fertigkeit bildend sein müsse, von den Fähigkeiten bildet sie den Verstand noch nach einer bestimmten Richtung auf das staatsbürgerliche Leben aus.

Uebersehen wir jetzt unser Streben, so gehören die vier Objecte: Geographie, Naturgeschichte, Physik, Geschichte zu der gemischten Methode, mehr oder weniger nach der philosophischen oder historischen Seite hinneigend; allein der eigentliche Zweck der ganzen Untersuchung, die innige und lebendige Vereinigung beider Methoden in Einem Schlage ist keinesweges aufgefunden, immer blieb das historische und philosophische noch ein gesondertes. Dagegen zeigte sich allerdings stufenweise ein ganz neues Feld, nämlich, die Objecte als Gefühl und Gesinnung bildend. Die Geographie reizte die Neugierde auf, die Naturgeschichte führte zur Bewunderung eines gegebenen Productes, die Physik erhob diese zur Bewunderung eines Naturgesetzes, und die Geschichte zur Liebe und zum Anschauen eines sittlichen Gesetzes. Aber diese Bildung, deren Stufenfolge nicht zu verkennen ist, entsteht aus den Objecten nicht als Hauptsache, sondern secundär; alle diese Gefühle werden nur von außen angeregt, nicht von innen erzeugt, und wir müssen daher mit dem deutlichen Bewußtsein dieses Mangels an Einheit, die noch übri-

gen Objecte betrachten, von denen das nächste das Sprachstudium ist.

Um aber bei diesem wichtigen Objecte die wahre Methode vollständig zu finden, durchdringen wir dasselbe von allen Seiten. Die Sprache erscheint als eine Masse von derjenigen Art hörbarer Zeichen, welche wir articulirte Laute nennen, und die willkührlich ihrer Form nach erscheinen, jedoch eine Bedeutung haben, und zu einem Sinne in der Form des Satzes verbunden werden können. In dieser Darstellung erscheint die Sprache, was noch bei keinem einzigen Objecte der Fall war, als ein dreifaches. Einmal als eine Masse von Zeichen, die verbunden sind, zweitens als eine Verbindung von Zeichen, die einen aufzufindenden Sinn enthalten, endlich als einen Sinn nothwendig zuführend. Diese drei Momente, welche wir sorgfältig von einander trennen müssen, wollen wir mit dem Namen des grammatischen, hermeneutischen, und des realen benennen. Es scheint, daß das erste Moment ein historisches, das zweite ein philosophisches und der reale Inhalt ein wechselndes unbestimmtes sei, jedoch erhellt bereits so viel, daß alle drei Momente in eine und dieselbe Anschauung fallen. Wir betrachten die Sprache nun zuerst als ein Historisches, Vorgefundenes; und als ein solches theilt sie sich in zwei Theile. Zuerst in die Masse der zu verbindenden Laute, in das Lexikon, dann in die formalen Gesetze der Verbindung selbst, die Gramma-

tik. Beide haben eine historische Wurzel, nämlich die vorgefundene Sprache selbst, aus der sie einerseits erwachsen sind, und anderseits ihre Lehren beweisen müssen. In sofern sind beide ordnende Principe, aus denen die Einheit der Sprache als historisch entspringt. Ueber Lexikon und Grammatik schwebt ein Elementartheil enthaltend die Anzahl der Buchstaben, die Gesetze der individuell möglichen Verbindung derselben unter einander, die historisch gesammelten Ableitungssylben, und die Regeln zur Composition. Alle diese vier Puncte sind lexikalisch, sofern dadurch die Möglichkeit der Stammwörter und die Ausbildung derselben dargestellt wird; die zwei letzten auf die Form sich beziehenden sind jedoch überwiegend grammatisch. Das Lexikon enthält die Grundbedeutung des Wortes, die Geschichte dieser Bedeutung, und anhangsweise die Merkwürdigkeiten, das ist die Anomalien der Form und Construction, und wird eben dadurch grammatisch. Das Object der Grammatik ist die Form, sei es die mögliche Abwandelung derselben in dem einzelnen Worte, Formenlehre, oder die wirkliche Fügung mehrerer zu einem Satze, Syntax. Sowohl in der Formenlehre als in der Syntax hat die Grammatik die Verpflichtung, die Anomalien mit aufzuführen, und wird dadurch lexikalisch. Das Verhältniß beider Theile aber ist das der philosophischen und historischen Ansicht, so daß die Grammatik, sofern sie Gesetze aufstellt,

jene, das Lexikon, so fern es die Masse der Zeichen enthält, diese ausdrückt; da nun, wie wir eben sahen, beides in beständiger Wechselwirkung steht, so sind schon hier, noch auf dem historischen Felde, beide Ansichten in einander übergegangen. Allein Grammatik und Lexikon haben noch eine weit höhere Bedeutung. Die Gesetze jener sind nicht blos historisch, es sind die allgemeingültigen Gesetze des Verstandes in etwas geschichtlichem dargestellt; das Lexicon etymologisch geordnet, ist nicht blos eine Menge verwandter Klänge, sondern auch eben dadurch verwandter Bedeutungen, es ist mit einem Worte die Geschichte der Weltansicht eines ungebildeten, sich bildenden Volks.

Das zweite Moment war das hermeneutische. Die Masse der Sprache wird vorgefunden, als aufgestellt in ihren formalen Gesetzen, und der Inhalt dieser Zeichen soll verstanden werden. Dieser Gesichtspunct setzt mehreres voraus: einmal die Bekanntschaft mit den lexikalischen Zeichen und grammatischen Formen; dann die Fertigkeit, dieselben auf den bestimmten Fall anzuwenden, und endlich die Fähigkeit und Schärfe des Verstandes, den Inhalt, welcher so aufgefunden ist, wirklich anzuschauen. Auch hier durchdringt sich Gedächtniß, Urtheilskraft, Fertigkeit und Fähigkeit auf einmal und auf das innigste. Allein das Verstehen und Entziffern eines Vorgefundenen setzt immer ein Anknüpfen an eine

bekannte Sprache voraus, welche natürlich die Mutterſprache ſein muß, die hier inſtrumental als ein nöthiges Organ zur Erlernung und Anſchauung der fremden erſcheint. Hätte es aber hiebei ſein Bewenden, ſo wäre die fremde Sprache überhaupt einſeitig ergriffen, und zwar auf mehrfache Weiſe. Einmal, indem das Weſen der Sprache nicht blos darin beſteht, dargeſtellte Anſchauungen aufzufaſſen, obgleich dieſes ein weſentlicher Moment iſt; zweitens, weil auch eine relative Einſeitigkeit Statt fände, indem die fremde Sprache an eine ganz einzelne individuelle Sprache, an die Mutterſprache geknüpft würde. Dieſe muß alſo theils verdrängt werden, alſo daß die fremde Sprache, aus und durch ſich verſtanden werde, theils muß das Verſtehen von Anſchauungen in der fremden Sprache ſich in ein Produciren der Anſchauungen in der fremden Sprache verwandeln. Hier erſcheinen alſo die ſchriftlichen Uebungen als ganz etwas weſentliches für jede zu erlernende Sprache, als das Supplement des Verſtehens einerſeits, als Gegenſatz des hermeneutiſchen Bemühens anderſeits, als Strebepunct zur höchſten Stufe der Sprache von der dritten Seite. Denn allerdings iſt das ſchriftliche Produciren noch mangelhaft, da die Mutterſprache keinesweges verdrängt, ſondern nur von einer andern Richtung aus zum Grunde gelegt wird. Beide Uebungen fallen unter den Begriff des Ueberſetzens zuſammen, und

werden vereinigt durch das Sprechen in der fremden Sprache, welches also die höhere Einheit ist, theils weil hier Verstehen und Produciren sich durchdringen, theils weil bei der Geschwindigkeit, mit welcher dieses geschehen muß, die Muttersprache nicht mehr so deutlich in das Bewußtsein treten kann. Ganz verdrängt wird aber die Muttersprache erst dann, wenn durch alle diese Stufen das Denken in der fremden Sprache erworben ist, das heißt: wenn das fremde Zeichen unmittelbar die Anschauung, die Anschauung das fremde Zeichen herbeiführt.

Endlich, sahen wir, führt die Sprache von dem realen Moment angesehen immer einen Inhalt bei sich. Dieser ist entweder nach dem Zwecke der Sprache Verständigung für das gemeine Leben, oder Darstellung der Wissenschaft, oder Darstellung der Kunst; natürlich der Poesie. Jene erste Art der Darstellung gehört nur veredelt in das Gebiet des Sprachstudiums, und fällt dann in die Gränzen der Poesie. Es bleibt also auf den Inhalt gesehen nichts als Poesie und Prosa übrig, und da die Poesie wieder veredelte Prose ist, so erscheint diese als den Sprachmaaßstab für jene angebend. Die Prosa ferner und die Poesie haben wieder in sich gewisse Stufen; die leichteste Prose ist die des Historikers, dann die des Redners, endlich die des Philosophen; unter den Poeten nähern sich Epiker und Komiker der Prosa am meisten, der Tragiker weicht in der Regel weiter

davon, und der Lyriker übertrifft beide. Dieses sind die ersten Linien der Anordnung der Schriftsteller für das Verstehen; der Raum duldet es nicht, dieses weiter auszuführen, auch leiden solche Angaben im einzelnen natürlich viele Ausnahmen; allein so viel zeigt es wenigstens, daß mit wissenschaftlichen Ansichten von historischen Kenntnissen unterstützt, sich außerordentlich viel für die Grundsätze der Methode ausrichten ließe.

Aus den eben aufgestellten Gesichtspuncten folgen für das Sprachstudium und die Methode folgende allgemeine Grundsätze. Zuerst sei der ganze Unterricht in Sprachen auf das Denken in der fremden Sprache gerichtet, und da, wie sich weiter unten zeigen wird, dieses nicht controllirt werden kann, auf den mündlichen Ausdruck. Diesem sei untergeordnet das Uebersetzen, sowohl als schriftliche Uebung in der fremden Sprache, als auch als Uebersetzen in die Muttersprache; und da beide Uebungen nur verschiedene Richtungen einer und derselben Sache sind, so müssen sie auch in jeder Lection in einander übergehen, und jede dieser Lectionen wieder als Tendenz zum Sprechen behandelt werden. Endlich müssen das Lexikon und die Grammatik selbst in einander übergehen, und jedes einzeln wieder als Uebung zum Schreiben, Uebersetzen und Sprechen erscheinen, indem bei allem diesem die Beziehung auf den Inhalt nicht vergessen werden muß. Es erscheint dem-

nach die Methode des Sprachstudiums als eine höchst combinirte; es kann aber, da die Gesichtspuncte vollständig aufgestellt sind, nicht schwer fallen, alle mit Leichtigkeit nach allen Richtungen zu verfolgen. Wir machen den Anfang mit dem Lexikalischen.

Das meiste, was sich hierüber sagen läßt, ist schon oben erinnert, wo wir das Erlernen der Vocabel als Repräsentanten der historischen Methode aufstellten; hier erscheint sie als integrirender Theil des Sprachstudiums. Wir haben also die Einheit und Ordnung der Uebungen nicht weiter darzustellen, sondern nur zu suppliren, und unter Gesichtspuncte zu befassen. In die lexikalischen Uebungen soll ein grammatisches Streben aufgenommen werden, dieses aber geschieht durch die oben erwähnte Uebung, durch welche der Schüler angehalten ward, die ihm bekannt gemachte Wortmasse nach grammatischen Gesichtspuncten und der Form nach zu ordnen. Die Uebung aus der fremden Sprache zu übersetzen, und in die fremde Sprache zu übertragen und zu sprechen, wird in den lexikalischen Stunden dadurch in ihrem rohesten Anfange dargestellt, daß der Lehrer bald das Wort in der Muttersprache, bald in der fremden abfragt, und den Schüler zur höchsten Fertigkeit darin bringt. Das Lexikon enthält aber auch die Geschichte des Worts; dieser Theil desselben inssen wird zweckmäßiger für die Lectüre verspart; daß aber das Lexikon durch die Etymologie eine

Einheit in sich bekommt, ist oben erinnert. Die Reflexion auf den Inhalt geschieht hier dadurch, daß der Schüler sich die Worte nach der Bedeutung ordnet, und so zeigt es sich klar, daß jene oben aufgefundenen Uebungen zugleich in der Natur und dem Wesen der Sprache gegründet sind.

Da Lexikon und Grammatik in der engsten Wechselwirkung stehen, so müssen sie auch zu gleicher Zeit gelehrt werden, und zwar fängt man wie natürlich überall mit dem analogen und zwar mit der Form der Redetheile an. Diese Formen präge sich der Schüler zuerst als Endigungen ein, ja nicht mit einem bestimmten Worte zugleich, welches unfehlbar den Begriff der Stammsylbe und Endigung verwirrt; dann gebe man ihm als Beispiel ein bestimmtes Wort, und lasse ihn die Endigung vorweg nennen, damit diese Reinheit der Ansicht erhalten werde. Nie erhalte der Knabe ein Wort, dessen Bedeutung er nicht kennt, und dadurch mache man die Formenlehre lexikalisch; die durchgenommenen Vocabeln präge er seinem Gedächtniße ein, wodurch diese Uebung, indem sie ihm abgefragt werden, auf den Inhalt geht, und eine Tendenz zum Stil, Vertiren und Sprechen erhält. Unmittelbar nach der Auffassung des Substantivs werden ihm die Regeln über das Genus eingeprägt, und dann schreite man zur Einprägung des Adjectivs nach derselben Methode. Ist dieses geschehen, so gebe man sogleich

der Uebung durch Verbindung des Substantivs und Adjectivs eine Tendenz zum Syntaktischen, indem solche Zusammensetzungen das Prädicat und Subject darstellen. Dieses Streben werde nach Einübung des Verbi dahin erweitert, daß, nachdem die Natur des Satzes kurz angegeben worden, die Formenlehre in ganzen Sätzen geübt wird, deren Subjecte und Prädicate nach und nach, und zwar nach allen Richtungen erweitert werden. Nie aber werde dabei vergessen, bald im Deutschen, bald in der fremden Sprache zu fragen, so daß schon auf den tiefsten Stufen Schreiben, Sprechen, Uebersetzen, Vocabel, Grammatik in der engsten Wechselwirkung erscheinen, wie der Schüler es auf der höchsten wiederfindet. Die Einübung der anomalen Formen geschieht auf dieselbe Weise. Sind die analogen Formen aufgefaßt, dann erst schreite man zur Lectüre; kann dieses eher dadurch geschehen, daß ein Buch sich findet, aus dem man ganz wörtlich übersetzen kann, so wird es auch nicht schaden. Wir kehren zur Grammatik zurück.

Es ist die Syntaxis einzuüben übrig, ebenfalls wie natürlich von der Analogie ausgehend. Wir sahen, daß diese der philosophische Theil der Sprache war; die Regel ist das Princip, die Beispiele das Mannichfaltige. Der Lehrer sorge daher zuerst für das völlige Verständniß der Regel; dann überzeuge er sich, ob der Schüler die in dem Beispiele

vorkommenden Wörter ihrer Bedeutung nach verstehe, (lexikalischer Gesichtspunct); dann ob er sie grammatisch-etymologisch ergründet habe, dazu lasse er sie analysiren; hierauf lasse er das Beispiel in die Muttersprache übersetzen, (Vorbereitung auf die Lectüre); dann die Regel auf das Beispiel anwenden; sodann gebe er schriftlich in deutscher Sprache einige Beispiele, und lasse sie in die fremde Sprache schriftlich übersetzen, (Vorbereitung zum Schreiben); endlich füge er bei der Wiederholung mündlich als Vorbereitung zum Sprechen noch einige hinzu, die auf der Stelle übersetzt werden. Auf diese Weise werde die ganze Trivialsyntax durchgeschrieben und durchgesprochen, und der Schüler wird, wenn dieses zur Fertigkeit erhoben ist, eine unverwüstliche grammatische Grundlage besitzen. *)

---

*) Daß wir uns hier mit der pädagogischen Meinung, welche das Sprachstudium von den Schulen ganz verdrängen wollte, nicht befassen, wird wohl Jedermann entschuldigen. Allein eine andere, vor längerer Zeit einmal ausgesprochene Meinung, verdient ein wenig mehr Aufmerksamkeit. Es ist nämlich vorgeschlagen worden, den Knaben die fremden Sprachen eben so zu lehren, wie das Kind die Muttersprache lernt, nämlich durch Sprechen und Uebung, ohne deutliches Bewußtsein der Grammatik und des lexikalischen Theils der Sprache. So etwas nannte man zur Zeit des Philanthropismus den Weg der Natur. Es sei denen,

Das nächste, welches wir zu durchdringen haben, ist das Verstehen der Sprachmonumente sowohl als Hauptsache, als auch als Stufe betrachtet. In den zu übersetzenden Stücken befindet sich zuerst eine ge-

---

welche diese Vorschläge vertheidigten, einmal der Misverstand vergeben, daß sie die erste Sprache des Kindes mit der zunächst zu erlernenden ganz gleich stellten, und nicht merkten, daß die Muttersprache ein verwirrendes und störendes Princip wird; es sei ihnen die Möglichkeit zugestanden, daß die Knaben so genau abgesondert werden, daß sie kein deutsches Wort hören; es seien ihnen endlich die Ideale von Lehrern zugestanden, die in den alten Sprachen die erforderliche Fertigkeit besitzen; für die Ideale von Schülern, welche lieber stumm bleiben, als sich der Muttersprache bedienen, auch wenn sie unter sich sind, wird ihre Pädagogik wahrscheinlich gesorgt haben: so bleibt dennoch immer die unüberwindliche Schwierigkeit übrig, wie es möglich sein werde, die unermeßlich abweichende Cultur der alten Völker dem gemeinen Bedarf unseres Lebens anzupassen. Worüber sollen denn am Ende die Knaben sprechen? Dies zeigt indeß, was an der Ansicht das Wahre ist; allerdings kann auf einer Erziehungsanstalt mit gewissen Modificationen eine Sprache, welche unserer Cultur nahe liegt, auf diese Weise gelehrt werden, das heißt eine moderne Sprache, und daher erwächst für die Unterrichtsanstalt die methodische Regel, moderne Sprachen überwiegend auf das Sprechen gerichtet zu lehren.

wisse Wortmasse, welche der Schüler in seiner Gewalt haben, das heißt im Gedächtnisse auffassen muß; diese Wörter aber stehen nicht in ihrer Grundbedeutung in dem zu übersetzenden Stücke, sondern in eigentlicher, abgeleiteter, figürlicher durch einander, es sind einzelne Facta aus der Geschichte des Worts. Der Lehrer wird also bei diesem lexikalischen Gesichtspuncte das nachholen müssen, was die Erlernung der Vocabeln ihm nicht geben konnte, er wird die Worte historisch erläutern. Diese Worte sind in einer gewissen Form aufgestellt, und der Lehrer muß sich überzeugen, daß sie in dieser Form verstanden sind, dies ist der Sinn des Analysirens, welches nach Maaßgabe der Classe häufiger oder seltner geschieht. Der Gesichtspunct ist grammatisch, etymologisch. Diese Wörter sind ferner zu Sätzen geordnet, und zwar nach dem der individuellen Sprache eigenen Gesichtspuncte; dieser liegt aber entweder in der Art, die Wörter eines Satzes unterzuordnen, oder zu coordiniren; jenes ist der grammatisch-syntaktische Gesichtspunct, und muß ebenfalls erläutert werden nach Maaßgabe des Bedürfnisses; dieses ist die ursprünglich nationale Art der Wortfolge, welche von der nationalen Art in der Muttersprache abweicht. Der Uebergang dieser beiden individuellen nationalen Formen in einander kann nicht anders vermittelt werden, als durch eine allgemeine philosophische Form, in welcher sie beide

aufgehen, und dies ist der Sinn der Construction, welche den Satz nach Subject und Prädicat, und jedes nach der Abhängigkeit der einzelnen Theile ordnet. Allein dadurch kommt die Nationalität nur in den Begriff, und doch ist es wichtig, daß sie in die Anschauung trete. Dieses kann nur in der Muttersprache geschehen, die zu diesem Ende zurückgedrängt werden muß, welches der Sinn der wörtlichen Uebersetzung ist, die sich nicht genau genug an die fremde Sprache anschließen kann. Ist diese Uebersetzung niedergeschrieben, so muß man die Tendenz zum Stil durch das Revertiren in die fremde Sprache ausdrücken. Ist das vollbracht, so trete die Differenz beider Sprachen dadurch in das Bewußtsein, daß die Muttersprache in ihre Rechte zurückkehrt, und eine möglichst treue, aber ächt deutsche Uebersetzung angefertigt werde, welche ebenfalls durch Rückübersetzung zu einer Stilübung umgebildet wird. Damit jedoch die Differenz zwischen der Mutter- und fremden Sprache festgehalten werde, so stelle der Schüler neben den einzelnen abweichenden Ausdruck der fremden Sprache den ächt deutschen, und präge sich beide ein, welches der Sinn des Phrasen-Ausziehens ist, einer Uebung, die zwischen Stil und Uebersetzen in der Mitte liegt. Ist das Stück von interessantem Inhalte, so muß man das nach diesen Uebungen sehr leicht gewordene Memoriren und Deklamiren hinzufügen, welches die Tendenz zum Sprechen

enthält. Werden diese Uebungen mit Treue und Eifer getrieben, so machen sie sich selbst zum großen Theil in kurzer Zeit entbehrlich, auch sind sie in der Wirklichkeit und in der gehörigen Reihenfolge keineswegs so abschreckend und ermüdend, als sie erscheinen; das jugendliche zum Behalten geeignete Alter, der rasche, ununterbrochene und leichte Fortschritt, die harmonische Beschäftigung des Gedächtnisses und Verstandes, von dem Ernste, der Milde und der Lebhaftigkeit des Lehrers aufgeregt, geben allen diesen Uebungen Reiz, eine Reihe von Schwierigkeiten fällt weg, der Schüler wird gewandter, die Trivial-Grammatik und die gewöhnlich vorkommenden Wörter machen keine Schwierigkeit mehr. Dann ist es Zeit, die Fähigkeit des Verstehens zur Fertigkeit zu erheben, welches der Sinn der cursorischen Lectüre ist, die eine Reihe von Schwierigkeiten als gehoben voraussetzt, und bei den nicht gehobenen langsam und erschöpfend zu Werke geht. Zugleich weiht dieses alles in die Eigenthümlichkeit der prosaischen Diction ein, und der Schüler erhält dadurch den Maaßstab für die poetische Lectüre, zu welcher schließlich fortzugehen ist. Auf dieser Stufe kann nun das hermeneutische Talent geübt werden, aus mehreren möglichen Sinnen eines Satzes den einzig wirklichen zu bestimmen, die dazu gehörigen grammatischen, historischen, in einzelnen Fällen kritischen und andere Erläuterungen vom Lehrer hinzugefügt, zu

verstehen und aufzunehmen, und da dies auf der höchsten Bildungsstufe in der fremden Sprache selbst geschehen kann, mit dem eigentlichen Sprechen die Lectüre in ihrer Stufenfolge zu beschließen.

Wir kommen zu dem die Lectüre begleitenden, productiven Theil der Sprachmethode, die schriftlichen Uebungen befassend. Diese können, da die Erlernung der Vocabel, der Grammatik und der Lectüre bereits mit einer Tendenz zur schriftlichen Darstellung gelehrt sind, später eintreten, etwa zu der Zeit, wo der Schüler die ersten Anfänge der Syntax erlernt hat. Im allgemeinen kann man es als Grundsatz aufstellen, daß die schriftlichen Uebungen in Bezug auf die Lectüre angeordnet sein müssen, sie haben aber wesentliche und nothwendige Stufen, deren Erläuterung hieher gehört. Die niedrigste ist die für einen bestimmten syntaktischen Fall gebildete Formel, von welcher wir oben gesprochen haben. Dieser zunächst steht das häusliche Exercitium. Dieses wird deutsch in der Classe dictirt, den Schülern nach ihren Bedürfnissen der Ausdruck in der fremden Sprache dazu gegeben, und das Verhältniß desselben zur Muttersprache erläutert. Anfangs muß es der Lehrer unter seinen Augen durchgehen lassen, und zwar so, daß er es in der Form der Construction nach aller ihrer Strenge aufstellen läßt, in der nächsten Stunde wird es in dieser Gestalt dem Lehrer überliefert. Nachdem es nun von den grammatischen Fehlern ge-

reinigt worden, wird die fremde Sprache, welche hier ihrer Nationalität in der Wortfolge entkleidet ist, unter Anleitung des Lehrers wieder in ihre Rechte eingesetzt. Den Schluß macht die Uebersetzung des lateinischen Aufsatzes selbst in das Deutsche, wodurch diese Uebung sich zugleich in eine Lectüre verwandelt. Oft muß der Lehrer einzelne Capitel in der Syntax bei den Aufsätzen zu verflechten suchen, und die Exercitia selbst müssen allmählig schwerer, länger, der Ausdrücke in der fremden Sprache müssen weniger gegeben werden, und die feinern Puncte der Sprache, das eigentliche Colorit, der Gebrauch der Partikeln muß zur Sprache kommen, je nachdem der Schüler über die gewöhnliche Grammatik wegaeschritten und die Bildungsstufe höher ist. Da der schriftliche Ausdruck eine wesentliche Fertigkeit ist, so darf diese häusliche Arbeit in keiner der höhern Classen fehlen; als Stufe jedoch für das Sprechen tritt das Extemporale als schnellere Fertigkeit unmittelbar neben das häusliche Exercitium, so wie nur erst einige Uebung in diesem vorhanden ist. Dieses braucht der Lehrer nicht einmal zu dictiren; am besten ist es, dasselbe ganz vorzulesen, und nun die Schüler ihre Fertigkeit in dem Ausdruck zuvörderst mündlich versuchen zu lassen. Diese Versuche muß er nach allen Richtungen hin würdigen und berichtigen; wo dieses nicht hinreicht, selbst aushelfen, und dann den Satz niederschreiben lassen. Ist das Ganze vollendet, so

werde es im Einzelnen noch geglättet, und dann zum Schlusse in das Deutsche mündlich übersetzt. Bis jetzt aber war der Schüler immer noch an etwas Gegebenen gebunden, er war im Bilden nicht frei; sind daher die angegebenen Uebungen zu einer mäßigen Fertigkeit erhoben, so werde er, wiewohl vorsichtig, seinen Kräften überlassen. Dieses geschieht dadurch, daß man ihm im Allgemeinen die Sphäre beschränkt, aus welcher er seinen Stoff und seine Ausdrücke wählen soll, indem man ihn durch eine aufgetragene Lectüre und ein derselben analoges Thema zum Theil frei läßt, zum Theil unterstützt. Dies ist der Sinn der so sehr verkannten Imitation, welche Lectüre und Stilübung auf das innigste vereinigt. Die letzte Stufe ist dann das freie Thema, welches nach den Gattungen abgestuft sein, und von der historischen anfangen muß, wo das einzelne uns zu weit führen würde. Durch alles dieses ist nun das Sprechen auch von dieser Seite vorbereitet, das wieder in verschiedene Stufen zerfällt. Die niedrigste ist das Declamiren eines auswendig gelernten Stückes, die nächste das freie Wiederholen eines gelesenen Abschnitts, oder einer in der Muttersprache erhaltenen Erzählung, und die letzte Form das Gespräch, welches am glücklichsten bei der Interpretation, wo zugleich der Stoff dazu gegeben ist, geübt wird.

Wir sind durch beide Richtungen der Sprachübungen, durch die auffassenden und productiven, von

denen jede an Geschwindigkeit stieg, zu der Stufe des Sprechens gelangt, die Muttersprache ist immer mehr in den Hintergrund gedrängt, und es ist allein das Denken in der fremden Sprache übrig. Dieses geschieht durch die vorigen Uebungen schon theilweise; allein ein jeder, der dergleichen Uebungen mit sich vorgenommen hat, weiß, daß eine gewisse Fertigkeit des Sprechens gar wohl mit der Schnelligkeit zu übersetzen, also in der Muttersprache zu denken, bestehen kann, dagegen oft ein gewisses Stottern im Sprechen der Beweis für die innere Bestrebung, in der fremden Sprache zu denken, ist. Es muß daher, da es kein offenbares äußeres Zeichen für das Dasein, oder die Abwesenheit dieser Operation giebt, dem eignen Bemühen des Schülers überlassen werden, und der Lehrer kann ihn nur mit einer Anleitung dazu versehen. In einer fremden Sprache denken, heißt nichts anders, als von dem Zeichen der fremden Sprache unmittelbar zu der Anschauung und umgekehrt von der Anschauung zum fremden Zeichen übergehen, die dazwischen liegende Bezeichnung in der Muttersprache mit Freiheit verdrängend. Zu diesem Zwecke sind zuerst für die äußere Anschauung die Schilderung sinnlicher, besonders der Gesichtsgegenstände bei Historikern und Dichtern zu empfehlen, so wie für die inneren Anschauungen die Schilderungen von Gemüthszuständen oder mehrere didaktische Oden des Horaz. Es ist hiebei unerläßlich, daß die Phan-

tasie und Anschauung nicht durch den ganzen Satz, sondern durch die einzelnen Worte und ihre Ordnung aufgeregt wird, ja daß die Abhängigkeit oder Unabhängigkeit des einzelnen Wortes angeschaut werde, also daß der Schüler wirklich ein Bürger der fremden Nation sei, und sich der seinigen entäußere. Sehr bildend ist es, sich etwas nie Gelesenes langsam vorlesen zu lassen, und auf die erwähnte Art den Worten zu folgen. Ueberhaupt aber lassen sich dergleichen Uebungen weit leichter anstellen, als beschreiben, die Genauigkeit aber fordert es, das Höchste, was geleistet werden kann, auch als leitendes Princip an die Spitze zu stellen.

Diese höchste Einheit verknüpft die oben angegebene Totalität der Uebungen, und ordnet sie sich in beiden Richtungen als Verstehen und Stilübung unter; so entsteht Ordnung und Vollständigkeit. Nun sahen wir aber oben, daß die Sprache vom historischen Moment aus angesehen freilich ursprünglich ein geschichtliches sei, dem aber ein philosophisches, die Grammatik, immer zu Seiten stehe; wir sahen, daß die letztere nicht nur einen historisch-philosophischen Theil, sondern auch als dargestellter Verstand einen absolut-philosophischen enthalte, und beide in einander übergingen. Wir sahen von dem hermeneutischen Gesichtspunct aus, welcher Kenntniß des Lexikons und der Grammatik voraussetzt, daß nach reinen Verstandesgesetzen der Verstand mit Hülfe

einer historischen Masse und durch seine eigenthümliche Kraft ein historisches auffaßt und darstellt; wir sahen, daß aus dem realen Gesichtspuncte auf historisch-philosophischem Wege ein Reales, ein Inhalt wirklich ergriffen werde; wir fanden, daß alle diese drei Momente in jeder Sprachübung keinesweges der Zeit nach getrennt sind, sondern in der That zusammenfallen, und zwar nothwendiger Weise und untrennbar, und schließen daher, daß das Sprachstudium dasjenige Object sei, welches die philosophische und historische Methode als Einheit bindet, welches daher das Hauptobject der Unterrichtsanstalt sein muß, und von welchem die übrigen nur als Nebenzweige, als abhängige und einseitige Bildungsarten angesehen werden können. Der mündliche Vortrag wird sich daher auch nach dieser Natur des Objects zu richten haben; bald fragend, wo bekannte historische oder philosophische Gesetze anzuwenden, oder zu entwickeln, bald fortgehend, wo unbekannte historische Facta hinzuzufügen sind.

Sieht man auf die Sprachen als psychische Bildungsmittel, so erhellt, daß nichts in das Gedächtniß aufgenommen wird, als in der Form eines Gesetzes; und wieder, daß jedes Gesetz, da immer eine Anwendung desselben nöthig ist, historisch in dem Gedächtrisse bewahrt werden muß; beide Kräfte stehen in der engsten Harmonie und Wechselwirkung, und werden dabei allseitig geübt. Das Gedächtniß

z. B. bald rein auffassend, bald durch den Verstand unterstützt, bald locale Beziehungen bewahrend; der Verstand Begriffe bildend, urtheilend, schließend, hier mit mathematischer Gewißheit verfahrend, dort nach Analogie, nach Wahrscheinlichkeit prüfend und abwägend, nie sich blos in demselben Elemente bewegend, sondern fremdartiges aus der Geschichte und andern Wissenschaften herbeiholend und damit das Sprachstudium unterstützend; im ganzen also so geübt und beschäftigt, wie es das volle Leben außerhalb der Mauren der Schule thut. Sehen wir endlich auf den Inhalt des Gelesenen, an welches sich das Sprachstudium nothwendig und wesentlich knüpft, so erscheint es als die Phantasie und die Gesinnung in eben dem Grade als die andern Objecte ausbildend. Die Lectüre giebt dem Schüler Ausschnitte aus der Geschichte, aber nicht in der skelettirten Trockenheit, welche der historische Vortrag auf einer Schule seiner Natur nach immer an sich tragen muß, sondern mit der vollen Frische und Lebendigkeit der Darstellung; die Lesung der Dichter bildet die Phantasie sowohl für die poetische Einzelnheit, als für die Umfassung von Ganzen aus, und so ist fast keine Wissenschaft, welche ihm nicht durch und mit dem Sprachstudio und zwar in der klassischen, lebendigen Form gereicht würde. Doch diese Seite ist bekannt und zu sehr gewürdigt, als daß wir uns länger bei ihr aufhalten sollten, nur ein Einziges ist noch als Geschicktheit

bildend von diesem Studio zu sagen, nämlich, daß Fähigkeit und Fertigkeit ebenfalls in der innigsten Wechselwirkung stehen. Es wird in dem Sprachstudio keine Fertigkeit gebildet, der nicht eine Auffassung und Anregung des Verstandes zugleich und im gleichen Maaße voranginge, es wird keine Fähigkeit ausgebildet, die nicht wesentlich, der Natur des Objects gemäß zur Fertigkeit müßte erhoben werden, und so erscheint das Sprachstudium von allen Seiten angesehen, als das vollkommenste und passendste Object einer Lehranstalt.

Zwei Puncte sind es jedoch, in welchen der Sprachunterricht, so wie wir ihn hier betrachtet haben, mangelhaft ist; einmal nämlich, daß der eigentliche Genuß, der reale Moment seine volle bildende Wirkung erst dann äußert, wenn der formale Theil ganz oder großentheils überwunden ist, also daß der Gesammteffect des Sprachstudiums erst nach einer langen Zeit eintritt. Es muß also noch ein Object vorhanden sein, welches durchaus die Natur der Sprache hat, und alle ihre formalbildende Wirkung, wo aber der reale Gesichtspunct unmittelbar, ohne die weitläuftigen Uebungen, in unmittelbarer Anschauung gegeben werden kann. Zweitens ist der Sprachunterricht darin mangelhaft, daß die productive Seite, die Stilübungen in der fremden Sprache wohl schwerlich so hoch gehoben werden können, daß sie den Darstellungen der Nationellen gleichkommen. Es wird also

wesentlich noch ein Theil des Sprachstudiums, eine Sprache erfordert, in welcher der reale Gesichtspunct, die klassischen Darstellungen der Nationalen die Hauptsache wird, und wo zugleich die productive Seite so überwiegend herausgehoben wird, daß sie objectiven, nicht blos formalen Werth hat, und sie den Darstellungen des Klassischen gleich zu sein anstrebt. Dieses Object ist kein anderes, als die Muttersprache. Jeder Schüler hat bereits eine Fertigkeit, deutsche Producte zu verstehen, sich schriftlich und mündlich auszudrücken, er hat eine Fertigkeit ohne Bewußtsein, grammatisch zu sprechen, und über die Worte der Sprachmasse zu gebieten. Mag auch in allem diesem viel falsches, viel unvollständiges sein, so ist doch nur das Geschäft der angegebenen Uebungen, die anzustellen ich nicht abrathen würde, zu suppliren, welches freilich unmittelbar für das Leben unumgänglich nothwendig ist, aber auch um vieles kürzer und in weniger Zeit die Fähigkeit herbeiführt, den realen Standpunct in der Muttersprache zu umfassen. Die Hauptsache wird also hier ein Auffassen und Auslegen der nationalen klassischen, poetischen und prosaischen Denkmäler sein, verbunden mit schriftlichen Versuchen, sich diesen Darstellungen producirend zu nähern. Wie bei dem fremden Sprachstudio die Muttersprache zurückgedrängt erschien, so wird sie hier Hauptsache, wie bei den Stilübungen dort, die formale Seite, die Sprachrichtigkeit

den Anfang machte, so auch hier; allein da diese bald überwunden ist, so ist der Jüngling dann sogleich frei zu lassen in Hinsicht des Stoffes, damit er sich recht eigentlich in seine Nation einbürgere, und damit ihm der Sinn für das Eigenthümliche seines Volkes und Staates geweckt werde. Die Uebungen daher und ihre Stufen, welche mit den schriftlichen Ausarbeitungen in der deutschen Sprache angestellt werden müssen, werden ein reales Fundament der Eintheilung haben. Die prosaischen Uebungen gehen voran und unter ihnen wieder die beschreibenden, erzählenden, letztere ebenfalls nach einer gewissen Stufenfolge u. s. w. Die Materien, welche sich hier darbieten, sind so reichhaltig, daß wir abbrechen müssen, und sie vielleicht in einem eigenen Aufsatze darstellen. Auch der mündliche Vortrag bedarf eigenthümlicher Uebungen, dahin gehört das Declamiren, welches zwischen dem mündlichen und schriftlichen Vortrag und zwischen der Lectüre eine Mittelstufe bildet; dann das Referiren aus der Lectüre, die gewandte und zierliche Wiederholung der Geschichte und dergleichen Uebungen mehr. Das Studium der deutschen Sprache ist daher auch überhaupt und vorzüglich die Gesinnung, das Gefühl für das Schöne und den Nationalgeist im höchsten Grade ausbildend, und in Hinsicht des übrigen Sprachstudiums seine wesentlichen Mängel supplirend.

Allein schließen wir auch in den Sprachunterricht

wie billig und natürlich die Mutterſprache mit ein, charakteriſiren wir ihn auch als das Hauptobject, und ſehen alle anderen als abhängig und einſeitig bildend an, geſtehen wir ihm zu, daß es das Gefühl für das Schöne, die Phantaſie am vollſtändigſten, tiefſten und nachdrücklichſten aufrege, geben wir ihm die meiſte bildende Kraft für den Nationalgeiſt, erkennen wir endlich den mächtigſten Einfluß deſſelben auf die ſittliche Geſinnung an; ſo können wir einen Mangel nicht wegleugnen, den nämlich, daß die Geſinnung nicht unmittelbar dadurch gebildet wird. Im Sprachſtudio durchdringt ſich hiſtoriſche und philoſophiſche Methode, es giebt allen andern Objecten die Einheit, es trägt ein Element in ſich, welches auf ethiſche Bildung hinführt, aber nur mittelbar, nur beiläufig, nur receptiv, nicht productiv, wie die zwei letzten noch übrigen Objecte, welche die ſittliche Bildung unmittelbar zum Gegenſtand haben, die Ethik und die Religion, die ein beſonderes, mit den übrigen Lehrgegenſtänden, wie es ſcheint, gar nicht verbundenes Feld begreifen.

Man faßt ohne Schaden beide Objecte, von welchen die Ethik ganz national iſt, die Religion aber theils in der heiligen Geſchichte die Muſter ethiſcher Geſinnungen aufſtellt, theils ihre Lehren mit den Ausſprüchen der heiligen Religionsſchriften belegt, zuſammen. Beide Objecte liegen demnach auf der philoſophiſchen Seite, und müſſen von einer gemein-

samen Einheit ausgehen. Da aber die Religion, wie eben erinnert, noch einen historischen Theil hat, so folgt daraus die Verpflichtung, jede Lehre der Religion einmal durch Beispiele aus dem Kreise der heiligen Geschichte zu erläutern, und sodann durch Aussprüche aus den heiligen Büchern, durch biblische Sprüche zu bestätigen. Es darf also das Erlernen der biblischen Sprüche durchaus nicht erlassen werden, da es ein wesentliches Element der christlichen Sittenlehre ist. Für das Weitere der Methode möge aber folgendes gnügen: Man ordne den Unterricht in beiden Objecten nach den Stufen des jugendlichen Alters, dem des Knaben und dem des Jünglings an. Jedem dieser Alter sind andere Fehler eigen, bei jenem überwiegen andere Motive als bei diesem, bei jenem ist die Einsicht mehr in dem Gefühle versteckt, bei diesem das Gefühl mehr als Einsicht hervortretend. Daher werde dem Knaben Sittlichkeit und Religion mehr von der schönen und lieblichen Seite gezeigt, dem Jünglinge mehr als Gesetz und gebietender Ernst; bei dem Knaben ist es erlaubt, Religion und Sittlichkeit an die persönliche Liebe zu den Eltern, zu dem Lehrer zu knüpfen, durch Rührung, Ermahnung, Freundlichkeit zu wirken, der Jüngling aber erkenne das Gesetz der Vernunft und den Willen Gottes, niederlegt und offenbart in den heiligen Büchern als Richtschnur und Motiv.

Doch alle Sittlichkeit und Religion ohne Handeln und Ueben ist ein todtes; der Schüler muß daher auch als Schüler eine Sphäre des sittlichen und religiösen Handels haben, er soll als Schüler, das heißt auf der Unterrichtsanstalt selbst, die durch den Unterricht erworbene sittliche und religiöse Gesinnung offenbaren; an welchem Orte wird der Kreis dieser Wirksamkeit liegen? Nirgend anders als in der Gesammtheit aller Lehrobjecte, welche auf diesem Gesichtspuncte als die Welt erscheinen, in welcher sich Religiosität und Sittlichkeit des Schülers thätig darstellen sollen. Diese religiöse und sittliche Form ist der Fleiß, auf dessen Erregung aus wahrhaft sittlichen Motiven der Religionsunterricht und die ethische Bildung vorzüglich hinwirken müssen. Fleiß ist die Tugend des Schülers als solche. Mit dieser Bestimmung ist nun auch die letzte Scheidung der Objecte vernichtet, und sie sind in eine einzige sittliche Einheit zusammengefaßt, und entweder Lehrgegenstände der Bildung sittlicher und religiöser Gesinnung, oder Gegenstände der Aeußerung derselben; es giebt von diesem Gesichtspuncte aus keine Unterrichtsanstalt mehr, sie hat sich in eine Erziehungsanstalt verwandelt, dadurch nämlich, daß alle Lehrobjecte von Ethik und Religion abhängig gemacht sind.

Außerdem aber steht der Schüler als solcher noch in zwei andern Verhältnissen, einmal auf seine Mitschüler, die wie die Bürger Eines Staates unter

einander gleiche, obgleich modificirte Rechte genießen, und Verbindlichkeiten haben; zweitens auf seine Lehrer, welche als höhere und ausgebildete Vernunftwesen als seine Väter und als seine Obrigkeit erscheinen. Für den Schüler bilden diese beiden Verhältnisse zwei neue Sphären des sittlichen und religiösen Handels, welches sich in jener offenbaret, als Betragen, in dieser als Gehorsam. Die Schule bildet in sofern den Staat und das bürgerliche Leben vor, für welches sie als Erzieherin erscheint. Gebildetes und redliches Betragen gegen die Mitschüler, Gehorsam gegen die Lehrer bilden auf einer Schule zusammengenommen die Sphäre der Rechtlichkeit, welche in ihrer Wurzel durch Religion und Sittlichkeit gegründet sein müssen. Die Formen aber, nach welchen Gehorsam, Betragen und Fleiß hervorgebracht und angeregt werden sollen, und nach welcher die Abweichungen von diesen Tugenden des Schülers verhindert, unterdrückt, ausgerottet werden müssen, begreifen wir unter dem Namen Disciplin, welche in ihren Theilen ein eben so nothwendiges Ganze sein muß, als die Methode. Hier aber lassen wir, da unser angekündigter Zweck nach unsern Kräften erreicht ist, für diesesmal den Faden fallen, um ihn im künftigen Jahre bei demselben Puncte wieder aufzunehmen.

III.

Ueber die ersten Grundsätze der Disciplin in einem Gymnasium.

Diejenige Idee, welche im vorigen Programm als die letzte und umfassende erschien, war folgende: Es gnügt nicht, daß auf einer Unterrichtsanstalt durch strenge Wahl der Objecte, oder durch eine zwecksmäßige aus der Natur der Objecte herzuleitende Methode, die erkennende Thätigkeit aufgeregt, beschäftigt und befriedigt werde, sondern dieser Unterricht muß zugleich Erziehung sein, er muß aufgenommen werden aus sittlicher Gesinnung, und diese zugleich anregen und ausbilden. Dieses ist aber nur möglich von Seiten der klaren Erkenntniß aus, und so zerfallen die sämmtlichen Lehrstunden in zwei Classen, in solche, wo unmittelbar sittliche und religiöse Gesinnung durch die Erkenntniß erregt wird, näm-

lich die Religionsstunden, und die ethischen, welche den Mittelpunct des ganzen Unterrichts bilden, und in solche, wo die Sittlichkeit und Religion als Handeln sich offenbart, zu welchen alle übrigen gehören. Das Verhältniß beider zu einander ist das der Gesinnung und der Außenwelt als Sphäre der sittlichen Thätigkeit.

Alle diejenigen Anstalten, welche die Schule trifft, um das Leben des Schülers in eine religiöse und sittliche Thätigkeit zu verwandeln, werden unter dem Namen der Disciplin begriffen. Es ist eine verkehrte und verderbliche Ansicht, nur die Strafgesetze und deren Norm darunter zu begreifen, derjenigen ähnlich, die in dem Begriff des Staates die Polizei und Justiz allein aufnehmen, und die Kirche die Erziehung, die Wissenschaft und Kunst dem Naturgange überlassen wollte.

Es kömmt nun darauf an, den Begriff der Disciplin in der aufgestellten Bedeutung eben so zu durchdringen, als den des Lehrobjects und dessen Methode, die höchsten und unwandelbaren Grundsätze für dieselbe aufzustellen, die Arten derselben abzuleiten, und die Art und Weise, wie die Idee in das Leben und die Wirklichkeit treten kann und soll, darzustellen. Zu einer solchen Ansicht aber müssen wir uns erst den Weg bahnen, dadurch, daß wir den Begriff des Schülers und der Schule allseitig durchdringen.

Die Vernunft und die Natur befiehlt den Eltern

die intellectuelle Bildung der Kinder und die sittliche eben so wohl an, als die physische Ernährung und Bekleidung; allein die Sorge für die Kinder ist keineswegs die einzige Pflicht der Eltern, sondern der Staat, der Beruf, der Erwerb theilt die Thätigkeit des Vaters, die Erhaltung und Verwaltung des Erworbenen die der Mutter, und die auf irgend eine Art begränzte Bildung beider macht es unmöglich, die Ansprüche der Kinder auf alle mögliche Bildung zu erfüllen. Durch diesen Gegensatz gleicher Pflichten wird daher die partielle Absonderung der Eltern von den Kindern durch die Vernunft selbst geboten, welche sich in den zwei Formen der Privat- und öffentlichen Erziehung darstellt. Bei der Privaterziehung wählen die Eltern als solche, und als Individuum die Form der Erziehung; bei der öffentlichen erkennen sie die Grundsätze des Staates über Erziehung als die ihrigen an, sie wählen als Staatsbürger, sei es, daß sie einem Erziehungsinstitut, oder einer Unterrichtsanstalt ihre Kinder anvertrauen. Alle drei Formen sollen aber qualitativ gar nicht unterschieden seyn, sondern sie bezeichnen nur quantitativ die verschiedenen Grade der durch äußere Umstände gebotenen Absonderung der Kinder von den Eltern. Aus dieser Darstellung erhellt sogleich, daß alle Gewalt der Schule über die Kinder die Uebertragung eines Theiles der väterlichen sei, und also die Lehrer die Pflicht übernehmen, dem Schüler in der That Vater zu sein;

nur findet bei der Privat-, und öffentlichen Erziehung der Unterschied Statt, daß bei jener die Gränze der Uebertragung von der individuellen Ansicht der Eltern ausgeht, bei der öffentlichen von der des Staates und den Gesetzen der einzelnen Anstalt. Bei jener muß sich der Erzieher nach den Eltern, bei dieser die Eltern nach dem Erzieher oder Lehrer bequemen.

Allein durch die eben bewiesene Nothwendigkeit der Absonderung der Eltern von den Kindern ist nur die Nothwendigkeit der Institute dargelegt, jener Widerspruch aber, der in der Sache selbst liegt, jene Absonderung keineswegs aufgehoben. Ein jedes Institut muß also diese zwar nicht ganz zu vernichtende aber doch zu vermindernde Trennung so geringe als möglich machen, mit andern Worten: es muß Anstalten treffen, daß die lebendigste Wechselwirkung zwischen dem Institute und den Eltern möglich sei; also, daß es nur an der Sorglosigkeit der letzten liegt, wenn sie nicht von der Relation ihrer Kinder zur Schule auf das genaueste unterrichtet sind. Indem Eltern ihr Kind einem Institut übergeben, vertrauen sie ihm eine Vernunft an. Dieser kann zuvörderst ein sittliches Handeln überhaupt zugemuthet werden, darneben aber auch, daß es sich durch eigene Kraft ohne Anleitung und äußern Antrieb frei bestimme. Es muß daher die Möglichkeit des freien Handelns, eine Sphäre der Freiheit überhaupt gelassen werden, über welcher jedoch das Auge des Lehrers unermüdet

schwebt, damit sich nicht ein unsittliches Handeln eindränge. Die übergebene Vernunft ist aber zugleich eine individuelle, und als solche zu respectiren, so fern sie in ihrer Individualität nicht unsittlich erscheint, und daher die Verpflichtung des Instituts, eine solche Individualität aufzufassen, darzustellen und derselben einen Spielraum zu gönnen, in welchem sie sich bewegen könne. Diese Vernunft ist endlich eine ungebildete, jedoch eine bildsame und zu bildende; diese Bildung geschieht in dem Zeitraum, welchen der Schüler auf der Schule zubringt, und darin liegt die Verpflichtung des Instituts, solche Anstalten zu treffen, welche den verschiedenen Perioden der Entwickelung der Vernunft in der Zeit angemessen sind. Durch diese Bildung der Sittlichkeit in der Zeit, und durch die verschiedenen Perioden, welche in dieser Hinsicht die Vernunft durchläuft, ist die Verschiedenheit der Disciplinargesetze in den verschiedenen Epochen geboten.

Die Frage zu beantworten: ob es in der sich sittlich bildenden Vernunft solche Perioden giebt, ist erst später der Ort; angenommen aber, sie lassen sich auffinden und festhalten, aus welchem Punct läßt sich die specifike Verschiedenheit der Disciplinargesetze ableiten? Das ächtsittliche Handeln besteht in der Harmonie des Gefühls und der Erkenntniß, die letztere hängt mit der gesammten Verstandesbildung auf das innigste zusammen, und diese ist das vorwalten-

de auf der Unterrichtsanstalt. Soll also die Verschiedenheit der Disciplinargesetze einen realen Zusammenhang haben, so müssen sie mit dem Grade der intellectualen Bildung des Schülers zusammen hängen, und da diese ausgedrückt wird durch den Platz, welchen er in den Abtheilungen der Schule behauptet, so folgt, daß die Disciplinargesetze nach den wesentlichen Theilen der Schule als intellectuelle Bildungsanstalt wechseln müssen. Solcher wesentlichen Theile haben wir nun drei gefunden, (Prog. 1809. p. seq.) und mit dem Namen Bildungsstufen bezeichnet; hier sehen wir, daß sie zugleich Disciplinarstufen sind, und so fällt Sittlichkeit und Unterricht von neuem in ein untrennbares Ganze zusammen.

Allein erklärt sich die Erfahrung nicht gradezu gegen die aufgestellte Ansicht? Sehen wir nicht, daß intellectuelle Bildung mit dem sittlichen Handeln so oft in dem schneidendsten Widerspruche steht? Der Erzieher könnte antworten: Dann ist es nicht die ächte Bildung des Verstandes, wenn ihm nicht eine zweite Frage auf diese Antwort entgegen tönen würde: Und traust du dir denn zu in jedem Falle, bei jeder Natur diese ächte intellectuale Bildung hervorzubringen? Es erhellt demnach, daß nach der menschlichen Natur in ihrer Erscheinung jenes oben gegebene Princip, die Verschiedenheit der Disciplinargesetze aus den intellectuellen Bildungsstufen abzuleiten, einer

Modification bedarf, und diese werden wir finden, wenn wir die Aufgabe schärfer und klarer fassen.

Die zuletzt angeführte Erfahrung, daß nämlich intellectuelle und sittliche Bildung so oft im Gegensatze stehen, sagt, wenn man sie als ein Postulat ausdrückt, nichts anders aus, als: Die Disciplinargesetze sollen durchaus nicht verschieden, sollen immer dieselben seyn. Dieser directe Widerspruch mit dem Princip: daß diese Gesetze mit dem Grade der intellectuellen Bildung wechseln sollen, kann nicht anders gelöst werden als dadurch, daß sie also organisirt werden, daß ihre Totalität allerdings auf jeder Stufe lebendig und wirksam sei, dabei jedoch die Unterordnung derselben, die Reihe des Hervortretens und der Grad der Wirksamkeit auf jeder Stufe wechselt; dadurch allein würde es möglich werden, jedesmal dasjenige Princip hervortreten zu lassen, welches die Harmonie zwischen intellectueller und sittlicher Bildung gebietet, oder der Widerspruch zwischen beiden nothwendig macht, und so erhellt schon hier, daß die Totalität der Principe sich durch die Reihe der Bildungsstufen also umwenden müsse, daß das am schwächsten hervortretende Princip der letzten Bildungsstufe am meisten auf der ersten vorwalte, und umgekehrt, ohne daß jedoch dabei das absolute Princip der Disciplin nur einen Augenblick aus den Augen verloren werden müsse.

Allein alles oben auseinandergesetzte bestimmt nichts als die Form der Erscheinung der Disciplinargesetze, die eigentlichen Principien und der reale Inhalt kann nur aus dem Wesen der sich bildenden Vernunft in der Schule, sofern diese gewisse Epochen durchläuft, abgeleitet werden, und dies enthält die Aufforderung, die in der Zeit des Schullebens sich sittlich bildende Vernunft historisch aufzufassen.

Das Kind tritt in die Schule mit einem Körper, welcher an Ausbildung dem Geiste um einige Schritte vorausgeeilt ist; wenn die einzelnen Gliedmaßen einzelnen Seelenkräften gegenüberstehend gedacht werden, so bedürfen jene nur der Ausdehnung und Stärkung, diese müssen überhaupt erst angebildet werden. Was Wunder also, daß der ausgebildetere Theil herrscht, der unentwickelte gehorcht, und daß diese Periode die der herrschenden Sinnlichkeit ist. Sieht man auf das Innere und Geistige, so ist die erkennende Thätigkeit nichts als ein rein Bildsames, ein Leeres, von dem nichts für die Bestimmung des sittlichen Wollens erwartet werden darf, dagegen ist das Gefühl sehr lebendig und regsam, aber immer abhängig und bestimmt durch die sinnliche Erscheinung, die Außenwelt wird nur bezogen als ein egoistische Bestrebungen Befriedigendes und dieser Egoismus edel gerichtet und sich darstellend als Gefühl, als Liebe und Zuneigung zu etwas Lebendigem, erscheint als Auffassen der Individualität und Aneignen derselben.

Wir wollen diese erste Periode der sittlichen Entwickelung die Epoche der überwiegenden Sinnlichkeit nennen, oder die des Egoismus und der Ueberschätzung der Individualität.

Diesem allen muß auf der Unterrichtsanstalt die Summe der auf dieser Stufe wirksamen Disciplinargesetze, besonders aber die Kräftigung der erkennenden Thätigkeit entgegengesetzt werden, so daß das Wahre in diesem sittlichen Zustande anerkannt werde, das unsittliche Uebergewicht verschwinde.

Mit einem relativen Maaße von Kenntnissen erfüllt, fängt nun etwa um das dreizehnte und vierzehnte Jahr der Geist an, mehr mit dem Körper ins Gleichgewicht zu treten. Die Natur schreitet in Entwickelung des Körpers langsamer vorwärts, und läßt dem Geiste Zeit, sich ihm in der Ausbildung zu nähern. Das Gefühl versucht es, sich durch den Verstand und dessen Ausbildung bestimmen zu lassen, es bildet sich durch die gestärkte Reflexion dem zum Knaben gereiften Schüler eine Außenwelt, die er neben der sinnlichen Relation in einer mehr idealen, obgleich noch halb sinnlichen Beziehung erblickt, ein Bewußtsein von Allgemeinheit und einem absoluten nicht willkührlichen Gesetze dämmert in ihm auf, und tritt in Kampf mit dem frühern egoistischen Streben nach Individualität, und mit dieser Epoche schließt sich die des Knaben, die man als Kampf der

Individualität und Allgemeinheit, des Schwankens zwischen sittlichem Gesetz und Egoismus ansehen kann.

Vom funfzehnten bis zum neunzehnten Jahre holt der Geist den sich bildenden Körper völlig ein, der zur Universität zu entlassende Jüngling ist beinah ausgewachsen, und soll eine bestimmte Masse von Kenntnissen so wie die angemeßne Ausbildung des Charakters für seine Sphäre besitzen. Zwar arbeitet die Natur durch Entwickelung eines andern Triebes, der in seinen Resultaten zur Individualität und zum Gegensatz im Verein des Staates zurückführt, entgegen; allein diese neue Periode fällt nur ihrer ersten Entstehung nach in den Umkreis der Schule, und bedarf daher keiner Erwägung. Dieser Periode kann man die der Besiegung der Sinnlichkeit, die der Sittlichkeit von Freiheit ausgehend nennen; die Außenwelt soll nun als Sphäre des sittlichen Handelns erscheinen, das Gefühl und die Erkenntniß sollen wie zwei musikalische gleichgestimmte Instrumente in Einklang und Harmonie stehen, und der kräftige Körper bereit sein, was der Verstand und der Wille in Gefühl verwandelt sittlich anerkennen, in der Außenwelt zur Erscheinung zu bringen.

Durch diese Darstellung der allgemeinen Geschichte der Sittlichkeit des Jünglings erscheint jene oben berührte Verschiedenheit der Disciplinargesetze auf jeder Stufe der Bildung als etwas ganz Nothwendiges. Es sind ja drei ganz verschiedene

Puncte, auf welche sie hinwirken sollen; bei dem Kinde müssen sie die Sinnlichkeit und den Egoismus unterdrücken, und das Gefühl für die Beziehung auf die Außenwelt stärken; bei dem Knaben das relativ ideale Princip seines Handelns herausheben, und ihn auf die Unzulänglichkeit desselben aufmerksam machen; bei dem Jünglinge endlich das reine Princip der freien Sittlichkeit zur Erscheinung bringen. Das dieses durch Unterordnung der einzelnen Principe für jede Stufe geschehen könne, daß aber allemal das absolutsittliche Princip das herrschende sein müsse, ist oben da gewesen.

Ein ganz anderer und dem Scheine nach sehr bedeutender Einwurf ist der, daß wenn die freie Sittlichkeit, die Liebe zum sittlichen Gesetz in der ersten Bildungsstufe erscheinen soll, die Schüler der zweiten Bildungsstufe und der dritten, welche von da aus ins Leben treten, als vernachlässigt in Hinsicht der Sittlichkeit erscheinen. Vermindert wird dieser Einwurf zwar dadurch seiner Kraft nach, daß ausdrücklich zweimal erinnert worden, daß das Princip der freien Sittlichkeit in jeder Bildungsstufe das Herrschende, und die aus der Individualität der einzelnen Bildungsstufen entspringenden die untergeordneten sein sollen; auch hat die Unmöglichkeit der Vollendung der gesammten sittlichen Bildung auf der Schule der Staat durch Anordnung des Religionsunterrichts anerkannt; allein

ganz gehoben wird er dadurch keinesweges, und es wird nöthig sein, bei diesem Puncte etwas weitläuftiger und eindringender zu Werke zu gehen.

Eine jede Handlung kann ihrer Sittlichkeit nach doppelt angesehen werden, einmal sofern ihr eine sittliche Gesinnung zum Grunde liegt, welche aus dem klaren Bewußtsein der Sittlichkeit, aus dem Willen diese Sittlichkeit in einer Handlung darzustellen, und der Kraft, diese Darstellung zu Stande zu bringen, besteht; sodann kann man die Handlung abgesehen von der Gesinnung als Erscheinung betrachten. Alle Unsittlichkeit beruht demnach auf Irrthum, Bosheit oder Schlaffheit. In der Schuldisciplin findet die Rücksicht auf Bosheit sehr selten Statt, dem Irrthum wird durch Unterricht begegnet; allein der Schlaffheit der sittlichen Gesinnung, das ist dem Zustande, das als gut erkannte und gefühlte wegen Weichlichkeit und Mangel an Kraft nicht zur Erscheinung bringen zu können, kann nicht anders begegnet werden, als durch Uebung in der Production sittlicher Erscheinungen. Wird diese Uebung zur Fertigkeit erhoben, sind die äußern Hindernisse der sittlichen Erscheinung beseitigt, so wird der Gedanke That, die That ist Gedanke, und die Congruenz beider sittlichen Sphären ist hergestellt.

Die Schule hat den Erfolg des sittlichen Unterrichts nicht ganz in ihrer Gewalt; dagegen steht es

allerdings bei ihr, die Uebung in dem Hervorbringen der sittlichen Erscheinung anzustellen, und diese durch Entfernung aller unsittlichen zu befördern. Wird nun dadurch das Hinderniß beseitigt, welches die Schlaffheit der Sittlichkeit in den Weg legte, wird die Erscheinung der Unsittlichkeit vernichtet, und dabei mit dem Unterrichte in der Sittlichkeit fortgefahren, so erzeugt sich die ächte und freie Sittlichkeit durch diese äußere und innere Anregung von selbst. Denn Aeußeres und Inneres hängen durch ein unsichtbares Band auf das Innigste zusammen, und wie man nicht die Geberden der Wuth und des Zorns nachahmen kann, ohne daß ein Analogon dieser Leidenschaft die Seele bewegt, so kann man auch nicht fortwährend sittliche Erscheinungen hervorbringen, ohne daß das Gefühl sittlich gestimmt wird. Daher ist die erste Regel aller Schuldisciplin: Kläre das geistige Auge über das auf, was sittlich ist, verwandle dabei das Leben des Schülers in Eine sittliche Erscheinung, und verdränge und vernichte jede unsittliche, so wird als Resultat die freie Sittlichkeit erzeugt werden. Da nun jede sittliche Handlung aus diesen zwei Elementen zusammengesetzt ist, so ist klar, daß in dem einen Theile der Schule die Disciplin überwiegend die Uebung in der Production sittlicher Erscheinungen bewirken muß, in dem andern Theile die Klarheit der sittlichen Erkenntniß überwiegend befördern soll. Da nun diese letztere

abhängig ist von dem Umfang und der Bildung des Verstandes, so gehört die sittliche Erkenntniß besonders für die Erste, die Uebung in Hervorbringung sittlicher Erscheinungen für die untere Bildungsstufe. Damit wird aber keinesweges behauptet, daß die sittliche Erscheinung und die Uebung in der Hervorbringung derselben in der obern Bildungsstufe aufhören solle; wohl aber folgt, daß da sie hier das Resultat sittlicher Erkenntniß sein soll, die Sphäre des Handelns erweitert werden müsse, wie sie in der untern Bildungsstufe verengt werden muß, damit die Uebung in ihrer ganzen Kraft in Wirksamkeit treten könne. Durch alles dies erscheint jener obige Einwurf als durchaus widerlegt, und in wenig Worte gefaßt müßte man also erwiedern: Freie Sittlichkeit wird durch die Disciplinargesetze überall erzeugt, sittliche Erscheinungen werden überall hervorgebracht; allein die Klarheit der Einsicht, welche jene Erscheinungen begleitet, ist allerdings ein verschiedenes, und hängt ab von der intellectuellen Bildung und deren Vollendung; so wenig man also im Leben eine gleiche Erkenntniß für das sittliche Handeln fordern kann, so wenig auf der Schule, welche ihre Pflicht erfüllt hat, wenn sie dem künftigen Handwerker, dem zum Mittelstande Uebertretenden, dem Studirenden den ihm relativ zukommenden Grad ethischer Einsicht zutheilt, allen aber das sittliche Handeln erleichtert.

Alles was bis jetzt da gewesen, bezog sich auf

den Begriff des einzelnen Schülers, keinesweges auf die Schule als Verein; durch die Betrachtung dieser Relation werden wir uns eine neue Einsicht in die Natur der Disciplin bahnen.

Die Unterrichtsanstalt ist ein Institut, welches den Schüler partiell von seinen Eltern trennt, und ihn der Obhut durch minder enge und natürliche Bande mit ihm verknüpfter Personen unterwirft; das Leben wiederholt diese Trennung in immer weitern Kreisen, der abgegangene Schüler wird Lehrling oder Student, er wird später Bürger, Staatsdiener. Hieraus erhellt, daß die Schule der erste Schritt in das Leben ist, und daß dem Schüler kein größeres Glück widerfahren kann, als wenn er in ihr bereits alle Elemente des Lebens antrifft, von der strengen Gerechtigkeit und dem unerbittlichen, oft willkührlich erscheinenden Gesetz an, wo kein Ansehn der Person gilt, bis zu der Sphäre der Geselligkeit hin, wo die Individualität den Werth bestimmt. Es ist bekannt, wie die Eitelkeit und Pedanterie der Lehrer auf der einen, und der muthwillige Witz auf der andern Seite die hier angedeutete Ansicht, daß die Schule Leben und Staat vorbilden müsse, dem Gelächter Preis gegeben haben; allein dergleichen darf die Untersuchung nicht stören, denn die schiefen Flächen künstlicher Spiegel wandeln auch das herrlichste Bild des Künstlers in Verzerrungen um.

Indem nun der Schüler in den Verein der Schule

eintritt, sind es drei Relationen, die eben so viel verschiedene Sphären bilden, welche sich im Leben genau wiederholen. Das erste Verhältniß, welches in dem Leben durch die Sphäre des Berufs ausgedrückt wird, ist das zu dem Hauptzwecke der Schule, dem eigentlichen Unterricht. Die Schule an sich theilt sich nach diesem Zweck in zwei Theile, in Lehrende und Lernende; zu diesen beiden moralischen Personen finden ebenfalls zwei Verhältnisse Statt, welche im Leben durch die Relation zur Obrigkeit und durch die Sphäre der Geselligkeit ausgedrückt werden, nämlich die Relation zum Lehrer und die zu den Mitschülern. Diese Ansicht macht es möglich, die Puncte auszumitteln, auf welche die Disciplin im Einzelnen gerichtet sein muß, indem wir die Tugenden, Fehler und Laster des Schülers, welche Letztere zwar selten, aber doch als Ausnahme vorkommen, bestimmen. Die Relation des Schülers zum Lehrer fordert als Schülertugend den Gehorsam, das diesem entgegenstehende Laster ist die Widerspenstigkeit; der zwischen beiden liegende, oft als Erscheinung, der Widerspenstigkeit gleichende Fehler ist der Leichtsinn. Durch die Beziehung des Schülers auf den Unterricht ist als Tugend der Fleiß geboten, dem als Laster die Trägheit entgegen steht, zwischen welchen die Flatterhaftigkeit oft als Trägheit sich darstellend als Fehler in die Mitte tritt. Das Verhältniß zu den Mitschülern endlich bestimmt die Artigkeit als Tugend und die Rohheit als Laster, und der dieser

correspondirende Fehler ist die Wildheit. Uebersieht man die hier aufgestellten Tugenden, so ist klar, daß der Gehorsam die Cardinaltugend ist; der Fleiß und die Artigkeit sind nur einzelne Zweige und Richtungen jener Grundtugend, und hier leuchtet es beiläufig ein, wie derjenige Lehrer, dessen Persönlichkeit den Einfluß auf die Masse nicht äußern kann, der des Ansehns entbehrt, weder fleißige noch artige Schüler ziehen kann, da der Gehorsam gegen ihn vernichtet ist.

Der obige Ausdruck aber, genau erwogen, sagt nichts anders, als in dem Fleiße und der Artigkeit liegt ein Element des Gehorsams, in der Flatterhaftigkeit und der Wildheit ein Element des Leichtsinns, in der Trägheit und Rohheit ein Element der Widerspenstigkeit. Daraus folgt, daß dieselben Disciplinargesetze, welche den Gehorsam befördern, mit einer Wendung auch den Fleiß und die Artigkeit erwecken; diejenigen, welche den Leichtsinn hemmen, auch die Flatterhaftigkeit und Wildheit dämpfen, und die, welche Widerspenstigkeit unterdrücken, die Trägheit und Rohheit ausrotten. Die Disciplinargesetze sollen daher nicht nur auf jeder Stufe dieselben sein, und dabei in ihrem Heraustreten verschieden, sondern es müssen auch dieselben Grundsätze für eine jede Tugend des Schülers da sein, die sämmtlichen Fehler des Schülers müssen nach einem und demselben Princip gedämpft, und die Laster nach einem und demselben

Gesetze bestraft werden; dennoch aber muß derselbe Grundsatz, dasselbe Princip und Gesetz anders erscheinen, je nachdem es überwiegend auf den Gehorsam, oder den Fleiß, oder die Artigkeit hingerichtet ist.

Es wird zweckmäßig sein, hier noch einiges hinzuzufügen, welches zwar mit der Disciplin nicht unmittelbar zusammenhängt, aber aus der Natur der Schule folgt, und äußere Vorrichtungen nöthig macht. Die Schule ist ein Institut des Staats, sie steht also wie jedes andere desselben unter einer Behörde, und es ist daher ihre Pflicht, die Einsicht in ihren Organismus zu erleichtern, und die deshalb nöthigen Veranstaltungen zu treffen. Sie hat den Zweck, die Jugend für alle Classen von Staatsbürgern vorzubereiten, es ist also natürlich, daß sie über den Erfolg ihrer Bemühungen Rechenschaft ablegen, und ihn der Prüfung unterwerfen müsse. Endlich steht sie in Berührung mit dem Publicum, dessen Vertrauen sie bedarf, und welches sie daher in den Stand setzen muß, beurtheilen zu können, in weit sie desselben fortwährend würdig sei. Die Erläuterung dieser Puncte wird das Ganze beschließen.

Ehe wir aber dasjenige, was durch alles bis jetzt ausgeführte begründet wird, einzeln entwickeln, sei es uns erlaubt, das Obige, obwohl nach einer andern Ordnung, und mit andern Ausdrücken, noch einmal zusammenzufassen, und die Art und Weise aufzusuchen, nach welcher die angefangene Untersu-

chung zu vollenden sei. Die Aufgabe der Disciplin ist: Das gesammte Handeln der Schüler in der Schule in eine sittliche und religiöse Thätigkeit zu verwandeln. Das Object des Handelns von Seiten der Lehrer, die einen Theil der väterlichen Gewalt übernommen haben, sind die von ihren Eltern getrennten Schüler, bei welcher Sonderung jene die gerechte Forderung haben, daß die Schule Anstalten treffe, die gebotene Entfernung so gering als möglich zu machen. Die Masse der Schüler dagegen kann fordern, daß sie nach einem und demselben Gesetze regiert werde, keineswegs aber, daß dieses auf eine und dieselbe Art erscheine; im Gegentheil muß diese Erscheinung nach der relativen Ausbildung des Verstandes wechseln; anders sich zeigen, wo die Verstandesbildung gering, anders, wo sie die relativ größere ist, anders endlich, wo sie zwischen jenen Extremen schwebt. Da der Schüler als ein freies Wesen in die Schule tritt, so darf diese mit ihrer Disciplin keineswegs die Freiheit vernichten, sondern allemal derselben eine Sphäre lassen, wohl aber muß sie diese Sphäre bewachen, und mannichfaltig begränzen; eben so wenig darf sie den Schüler als Individuum aus den Augen verlieren, sondern muß ihn als solches auffassen. Sieht man endlich auf die Art und Weise, wie sich das Handeln des Schülers als ein sittliches bewährt, und also auf die Sphären, in welchen die Disciplin thätig sein muß, so sind es Gehorsam ge-

gen den Lehrer, Fleiß beim Unterricht, Artigkeit gegen die Mitschüler. In allen diesen Puncten muß die Disciplin thätig sein, sowohl durch sittlichen Unterricht, als durch sittliche Uebung, jedoch nach Maasgabe der Verstandesbildung, bald überwiegend das Erste, bald überwiegend das Letzte.

Was die Ordnung betrifft, nach welcher am zweckmäßigsten der Stoff im Einzelnen vertheilt werden kann, so dürfte wohl diejenige vorzuziehen sein, welche sich der Zeit, die der Schüler in der Anstalt zubringt, anschließt, also daß dargestellt wird, wie die Disciplin den Schüler beim Eintritte empfängt, und ihn nach ihren Modificationen bis zum Austritte aus der Schule begleitet und entläßt. In dem Laufe dieser Untersuchungen müssen sich alle diejenigen Puncte finden, an welche man dasjenige der pädagogischen Vorschriften, was einen eigenen Zusammenhang fordert, anknüpfen kann.

Bei dem Eintritte in die Schule ist es zuvörderst disciplinarisch nothwendig, den Schritt, den der junge Mensch thut, indem er diesem Vereine sich anschließt, als etwas Wichtiges darzustellen. Daß er dies in Beziehung auf sein häusliches Verhältniß wirklich ist, daß er dadurch den ersten vorbedeutenden Schritt für das Leben thut, ist oben da gewesen, und daher sind die Spöttereien über die Wichtigkeit, mit welcher die Schule den Eintritt behandelt, sehr am unrechten Orte. Es ist wahr, daß es an sich etwas unbedeu-

tendes ist, wenn ein junger Mensch der Schule übergeben wird; allein dies ist ja z. B. der Tod eines Einzelnen an sich auch, wiewohl derselbe wahrlich immer seine ernsthafte Seite behält. Es ist daher keinesweges zu billigen, wenn man den eintretenden Schüler ohne alle Aeußerlichkeit in die Lehrstunden bringt, sondern am anständigsten wird er von dem Vorsteher derselben entweder vor dem gesammten Verein, dem er sich anschließt, oder wenigstens vor der Abtheilung desselben, zu welcher er gehört, feierlich eingeführt, indem er aus dessen Munde zuerst den Umfang seiner Pflichten im allgemeinen und die Motive zu denselben vernimmt, um das Bestreben zu ihrer Erfüllung zuerst zu erwecken.

Das Nächste muß dann unstreitig die Kenntniß des Details dieser Pflichten sein, wie sie die Gesammtheit der Lehrer, welche die Intelligenz darstellen, fordert, und ihre Verletzung bestraft. Am zweckmäßigsten wären hierzu gedruckte Schulgesetze, die nicht nur die Resultate und Folgerungen aus den absoluten Grundsätzen der Disciplin, sondern auch dasjenige enthielten, was die einzelne Schule nach ihrer Individualität zu bestimmen für nöthig findet. Manches hiervon liegt ganz in der Localität derselben, und aus Unwissenheit kann dagegen gefehlt werden. In den neuern Zeiten ist häufig gegen solche feststehende Schulgesetze gesprochen worden, indem man sie bald als unmöglich, bald als schädlich und einengend bat dar-

stellen wollen. Die Unmöglichkeit hat man daraus zu zeigen gesucht, daß sie nicht alle Fälle umfassen, als wenn dieses durch irgend ein Gesetzbuch des Staats geleistet werden könnte; die Schädlichkeit aber hat man daraus hergeleitet, daß das bestehende Schulgesetz den Lehrer hindere, die Individualität des Schülers in Anschlag zu bringen. Freilich wenn Schulgesetze so weit in das Detail gehen, so sind sie offenbar schlecht; allein ihr Wesen muß eben darin bestehen, daß sie in ihrer Ausübung eine gewisse Breite lassen, wo der Lehrer als pädagogischer Künstler wirken kann; sie müssen nichts sein, als die Folgerungen der ersten Grundsätze der Disciplin, angewandt und in Verbindung gesetzt mit einer individuellen Anstalt. Sollte selbst bei der Entwerfung derselben ein Bedenken sein, so wird dieser Nachtheil von dem Vorzuge überwogen, daß die Eltern ihr Kind nicht mehr einer unbekannten Macht hingeben, von der es zweifelhaft ist, ob sie Grundsätze hat, und wie sie dieselben befolgt. Vorzüglich aber geben sie dem Schüler die erste Einsicht von einer vernünftigen und unbestechlichen Ordnung, von der Freiheit dessen, der sich diesen Bedingungen fügt, von den unausbleiblichen Folgen sittlicher oder unsittlicher Handlungen, und sie gewähren ihm dadurch Vertrauen und Kraft zu sich selbst und seinem Handeln, indem sie alle Persönlichkeit und Willkühr vernichten, und so mittelbar den Eintritt in den Staat vorbereiten.

Daß die Schule ihre Disciplinargesetze auf alle Handlungen des Schülers ausdehnen müsse, die in ihren Kreis fallen, versteht sich wohl von selbst, aber wie weit der räumliche Umfang dieses Kreises sich erstrecke, ist namentlich bei einer Unterrichtsanstalt zweifelhaft. Soll nur das, was in den Mauern der Anstalt vorgeht, zu ihrer Competenz gehören, oder erstreckt sich die Gewalt der Disciplinargesetze weiter? Hier versteht es sich zuerst von selbst, daß alles auf der Straße vorfallende außerhalb des Gesichtskreises der Schule liegt; nur der Weg von dem Hause nach der Schule, und umgekehrt, gehört mit zu dem Gebiete derselben, allein in Verbindung mit den Eltern, so nämlich, daß diejenigen Unordnungen, welche der Schüler als einzelner begeht, vor das Forum der Eltern, diejenigen, welche er in Verbindung mit mehreren seiner Mitschüler, besonders wenn die Verabredung dazu in der Anstalt getroffen worden, zur Entscheidung der Schule und der Notiz der Eltern gehören.

Der Voraussetzung nach tritt nun der Schüler mit überwiegender Sinnlichkeit, regem Gefühl, egoistischen Trieben und größerer Empfänglichkeit für Individualität in die untere Bildungsstufe ein, und es muß zuerst nach den untergeordneten Principien gefragt werden, durch welche er zur freien Sittlichkeit anzuleiten ist. Zuvörderst erhellt nach dem obigen so viel, daß diese Sittlichkeit nicht durchgängig von der

Einsicht ausgehend sein kann, denn zu einer solchen Klarheit ist dieselbe noch nicht gediehen; es muß also hier mehr hingearbeitet werden auf die Hervorbringung der sittlichen Erscheinung und Unterdrückung des unsittlichen Phänomens; dabei aber darf durchaus nicht vergessen werden, daß die Vernunft des Schülers als solche ihr Recht nicht verlieren soll, daß sich ja doch die sittliche Einsicht für diesen Kreis bei dem Individuo in hinlänglicher Klarheit und Kraft vorfinden kann, und daher ist es auf dieser, wie auf allen Bildungsstufen unausbleibliche Regel, daß die Disciplin allemal damit beginnen müsse, sich an die Einsicht zu wenden, und durch Wirkung auf dieselbe den Versuch zu machen, ob freie Sittlichkeit hervorzubringen möglich sei. Natürlich muß dieser Versuch häufig und meistens fehlschlagen, daher denn nichts übrig bleibt, als die Uebung in der Hervorbringung der sittlichen Erscheinung. Das erste Motiv dazu muß aus dem edelsten und zartesten, was die Kinderseele hat, aus dem Anschließen an die Individualität des Lehrers hergenommen werden, und daher ist das liebreiche, väterliche Betragen, das Hinneigen des Lehrers zu dem Kinde das nächste Princip der Disciplin für diese Stufe. Da der Lehrer das persönliche Gesetz ist, die höchste Sittlichkeit aber in der Liebe des Vernunftgesetzes abstract gedacht, gegründet ist, so ist auf dieser Stufe dem ungebildeten Verstande diese kleine Verwechselung eben so sehr zu ver-

zeihen, als sie folgenlos und keinesweges die Unsittlichkeit befördernd ist. Neben dieser Neigung zur Individualität ist aber der Sinn des Kindes auch egoistisch, und es selbst überwiegend sinnlich. Den Erscheinungen, die aus dieser Richtung entstehen, kann man nur zweierlei entgegen stellen: einmal die Reflexion auf die vernünftige Außenwelt und deren Mißbilligung oder Beifall, oder die sinnliche Furcht und den sinnlichen Zwang, welcher der Natur der Sache nach auf dieser Stufe das Hauptmittel der Disciplin bleibt, da ein solches nach einem Durchschnittspuncte aufgefunden werden muß, und die Uebung in der Production sittlicher Erscheinungen durch ein weichliches, die Schlaffheit unausbleiblich beförderndes Erproben und Versuchen durchaus nicht aufgehalten werden muß, sondern es ist vielmehr pädagogisch geboten, daß die Stufenleiter der Disciplinarmittel von der aufgeregten Vernunft an bis zu dem strengen Zwange rasch durchlaufen werden muß. Das eigentliche Princip der Disciplin ist demnach Gewöhnung, die Empfindung in Hinsicht auf das Gesetz Furcht, in Hinsicht auf den Stellvertreter desselben Liebe, der Zweck Uebung, der Erfolg Fertigkeit in Hervorbringung sittlicher Erscheinungen.

So ausgerüstet betritt das Kind zum Knaben erwachsen, die zweite Bildungsstufe; das sittliche Handeln auf der untersten war einerseits ihm von außen aufgedrängt, anderseits ihm von innen aus

der dunkeln Region des Gefühls entstanden; es ermangelte also eines eigentlichen Princips, es fehlte dem sittlichen Handeln die Besonnenheit und das Bewußtsein. Das Princip dieser Stufe muß schweben auf der einen Seite zwischen dem reinen Vernunftprincip freier Sittlichkeit, auf der andern zwischen dem dunkeln Instinct und der äußern Einwirkung jener frühern Stufe; denn der Knabe ist weder über die Sinnlichkeit hinweg, noch erhoben zu der höchsten Klarheit sittlicher Einsicht; wohl aber bedarf er, da er den Erfolg des sittlichen Handelns durch das Fortrücken in Kenntnissen als eine Erfahrung vor sich hat, da er die Uebung im sittlichen Handeln erworben, eines Einheitspunctes, der zwar ihm ein Gesetz und Princip seines Handelns ist, allein dennoch in der Aeußerlichkeit wie der Zwang wurzelt, und dieser wird ihm gegeben durch die Erweiterung seiner erkennenden Thätigkeit überhaupt, durch die daraus entspringende Reflexion auf die in Mitschülern und Lehrern ihm aufgestellte vernünftige Außenwelt; dieser Einheitspunct aber ist kein anderer als der Ehrtrieb. Von dieser Seite angesehen ist dieses Princip nichts anders, als ein nothwendiger Durchgangspunct zur freien Sittlichkeit, und die Erweckung und Richtung desselben nicht nur eine erlaubte, sondern auch gebotene Sache. Daß auch auf dieser Stufe allemal der Versuch angestellt werden muß, durch die Einsicht das sittliche Han-

deln zu erzeugen, darf wohl kaum erinnert werden; allein eine besondere Erwähnung verdient es, daß, da mit der gewachsenen Einsicht die Empfänglichkeit für die Vernunft zugenommen hat, es nothwendig wird, mehr auf ihre Kraft zu rechnen, wiederholter auf sie einzuwirken, und nicht so schnell sich an den Ehrtrieb zu wenden. Dieselbe Vorsicht findet bei dem auf dieser Stufe als möglich dastehenden Disciplinarmittel des Zwanges Statt, dessen Anwendung hier mehr mit der Empfindung der Scham verwebt werden muß, anstatt daß er auf der untern Bildungsstufe als ein nicht beschimpfendes Ereigniß behandelt werden darf. Aus ähnlichen Gründen muß sich auch das Verhältniß des Lehrers zum Schüler ändern; er muß ihm nicht sowohl als Individuum, sondern als Freund gegenüber stehen, die Liebe muß Achtung werden, und so sich in die Allgemeinheit verlieren; der Knabe muß lernen das Gesetz von dem Stellvertreter unterscheiden, und seine Empfindung gegen dasselbe muß im eigentlichen Sinne des Wortes Ehrfurcht werden.

Wenn der Knabe Jüngling geworden, und als solcher die erste Bildungsstufe betritt, so hat er bereits gelernt, sich frei, obgleich nach einem untergeordneten Princip, zu bestimmen; die Erscheinung der Sittlichkeit von der idealen Seite aus motivirt ist bereits vorhanden, und es bedarf nur der Klarheit, der Einsicht und der Entfernung alles sinnlichen

Einflusses. Schon die Masse der Erfahrungen über die Wohlthätigkeit des sittlichen Handelns und die erweiterte Erkenntniß machen zur Erhebung über die Sinnlichkeit geneigt und dieselbe möglich; der fast ganz ausgebildete Körper unterstützt die ethische Seite der Bildung, und so bleibt der Disciplin nichts übrig, als die Erkenntniß in Anspruch zu nehmen, um die sittliche Bildung zu vollenden. An die Stelle der persönlichen Liebe zum Lehrer ist nun die objective zum sittlichen Gesetze und zur höhern Vernunft getreten, statt des äußern Zwanges waltet ein Vernunftprincip, und die Lehrer können ihn mit Vertrauen zu der größern Sphäre der Freiheit, wo er die Gegenstände seiner Studien eben so wohl als sein äußeres Leben bestimmen kann, entlassen. Ist auf dieser ersten Bildungsstufe irgend ein anderes Disciplinarmittel nöthig als die Anrede an die Vernunft, muß der Ehrtrieb in Anspruch genommen werden, fordert die Unsittlichkeit vielleicht gar äußern Zwang, so muß dieser in das tiefste Dunkel gehüllt, der Gebrauch jenes allemal als eine leise Geringschätzung behandelt werden.

So wäre demnach bewiesen und geleistet dasjenige, was früher gefordert wurde, nämlich: daß zwar auf jeder Stufe dieselben Gesetze herrschen, daß ihre Erscheinung aber auf jeder derselben eine andere sein müsse. Betrachten wir aber das eben dargestellte genauer, so wird dadurch auch eine zweite Aufgabe gelöst,

die nämlich: Wie der einzelne Schüler, ohngeachtet er mit der Masse eins ist, dennoch bei aller Einengung der Schulgesetze als Individuum herausgehoben, und als solches disciplinirt werden könne. Da nämlich, wo ein sittliches Individuum der untern Classen hervortritt, genießt es vorzugsweise der Gesetze der höchsten Bildungsstufe, wie ein unsittliches der obern Abtheilungen den Disciplinarmitteln der niedern Bildungsstufen unterworfen wird.

Diesen drei Principien der Disciplin, welche sich einander verschieden unterordnen, also daß die Gewöhnung auf der untersten Bildungsstufe überwiegend hervortritt, der Ehrtrieb auf der mittleren seine größere Wirksamkeit äußert, und die freie Sittlichkeit hauptsächlich das Product und der Charakter der ersten Bildungsstufe ist, stehen auch drei Formen gegenüber. Die erste, welche davon ausgeht, daß der Schüler doch immer nur eine relativ sittliche und freie Vernunft ist, hat den Charakter des Verhütens, daß sich irgendwo eine unsittliche Erscheinung eindränge, und die zu erwerbende oder erworbene Sittlichkeit störe und vernichte; diese stellt die negative Seite der Disciplin dar. Sie ist daher sich über alle Bildungsstufen erstreckend, erkennend und erforschend das Unsittliche, und was daraus die nothwendige Folge ist, es sondernd von dem Sittlichen. Diese Form der Disciplin ist die Aufsicht, sie ist wie die freie Sittlichkeit auf allen Stufen wirksam, äußert

sich aber nicht auf allen gleich. Die zweite Form ist diejenige, welche sich hauptsächlich an das erkennende Vermögen und an das Gefühl des sittlichen Wesens als eines solchen wendet, indem sie das Sittliche hervorrufen will; diese wird Ermunterung genannt, und sie steht dem Ehrtriebe gegenüber. Die dritte Form, welche der Gewöhnung sich anschließt, ist die Strafe, die sich unmittelbar an die thierische, oder eine mit dieser Richtung verwandte Natur des sittlichen Wesens wendet, und das unsittliche ausrotten will. Es folgt aus dem so eben dargestellten, daß die Form der Aufsicht das vorzüglich hervortretende Disciplinarmittel der obern, die Ermunterung das der mittlern, die Strafe das der untern sein müsse, und dies stimmt vollkommen mit dem Charakter dieser drei Formen, das Unsittliche zu vertilgen, das Sittliche an dessen Stelle zu pflanzen, und das Emporgekeimte zu erhalten, zusammen.

Allein, soll der Organismus der Disciplin ein vollkommener sein, so müssen diese drei Formen sich auch wiederum wie die Principien derselben in ihrer Totalität auf einer jeden Bildungsstufe darstellen und unterordnen, also, daß der Charakter der Aufsicht, der Ermunterung und der Strafe auf jeder Bildungsstufe bei gleichem Zwecke ein verschiedener wird; und eben so, da das Object dieser Formen der Gehorsam, der Fleiß und die Artigkeit des Schülers ist, so muß jede dieser Formen eine Richtung

auf die einzelnen Tugenden oder Fehler erhalten, also, daß zum Beispiel der Gehorsam auf einer jeden Bildungsstufe nach einem verschiedenen Princip behandelt werde, und doch alle drei gegenwärtig und wirksam sind, und zwar als Form der Aufsicht, Ermunterung und Strafe. Zu diesem Endzweck müssen wir zuvörderst die Natur der Tugenden, Fehler und Laster des Schülers durchdringen, dann die Natur dieser drei Disciplinarformen und die Wendung bestimmen, welche sie einerseits durch die Bildungsstufe, bei welcher, und andererseits durch das Object der Disciplin, auf welches sie angewandt werden sollen, erhalten.

Indem wir aber diese Tugenden, Fehler und Laster des Schülers zu dem Zwecke näher betrachten, welcher eben erwähnt ist, nämlich aus der Natur derselben eine Eigenschaft aufzufinden, durch welche der Charakter der drei Disciplinarformen in der Richtung gegen die einzelne Tugend, den einzelnen Fehler oder das einzelne Laster bestimmt wird, dürfen wir durchaus nicht vergessen, daß ihnen bei ihrer Erscheinung eine gewisse Gesinnung zum Grunde liegt, auf deren Bestärkung oder Vernichtung es allemal hauptsächlich ankommt.

Die erste der zu betrachtenden Tugenden ist der Gehorsam. Er ist das Verhältniß zweier Intelligenzen, von denen die eine auf die andere thätig und wirksam sein will, zur Hervorbringung einer

Reihe von Erscheinungen; die wirkende ist die gebildetere, die untergeordnete die zu bildende. Es wird hierbei immer vorausgesetzt, daß die ordnende Vernunft des Lehrers von dem Vernunftgesetz geleitet wird, daß also die Erscheinungen sittliche und genau bestimmte, mit der Bildung zusammenhängende sein sollen, und daher werden der ordnenden Vernunft allemal die Gewalt und Macht als Mittel verliehen werden, die geforderten Erscheinungen hervorzubringen. Erfolgt die geforderte Erscheinung von Seiten der untergeordneten Vernunft freiwillig, so ist sie gehorsam, bleibt sie aber aus, so hat dieser Ungehorsam einen zwiefachen Grund, entweder weil das Bewußtsein des Verhältnisses, in welchem die untergeordnete Vernunft zur ordnenden steht, momentan verdunkelt wird, und dann ist es Leichtsinn; oder weil sie mit Bewußtsein sich bestrebt, das Verhältniß nach Kräften umzukehren, und dann entsteht Widerspenstigkeit. Der Gehorsam entspringt entweder daher, weil die untergeordnete Vernunft in der ordnenden das Vernunftgesetz im allgemeinen sowohl, als in dem einzelnen Falle anerkennt, oder die untergeordnete Vernunft ist ohne diese Einsicht gehorsam; jene Art ist der vernünftige, diese der blinde Gehorsam.

Beiden Arten liegt zum Grunde das Vertrauen, und von der Lebendigkeit desselben hängt der Grad und die Willigkeit allemal ab; nur hat dieses Gefühl eine doppelte Quelle: bei dem vernünftigen

Gehorsam liegt sie in der Uebereinstimmung der Einsicht des Schülers mit der des Lehrers, bei dem blinden Gehorsam ist sie allerdings durch die Einsicht bedingt, aber in einer von außen her gegebenen Form; diese hat ihren Grund in den äußern Folgen und wohlthätigen Wirkungen des Gehorsams, deren lebendige Kraft und sinnliche Anschaulichkeit in der Sphäre, wo blinder Gehorsam erfordert wird, zu verstärken ist. Diese Sphäre aber ist besonders die untere Bildungsstufe, die obere Bildungsstufe dagegen, als diejenige, wo die Einsicht am größten ist, kennt vorzüglich den vernünftigen Gehorsam; bei der mittleren kommt es auf den einzelnen Gegenstand und sein Verhältniß zur Einsicht an, welche Art geübt werden soll. Daß in jedem Falle, wo Gehorsam verlangt wird, der vernünftige zuerst erstrebt werden soll, folgt aus der Verpflichtung der Schule, immer zuerst das rein sittliche Princip anzuwenden. Die Tugend des Gehorsams ist die absolute Pflicht des Schülers, die Disciplin muß also das Dasein desselben jederzeit voraussetzen, und nur sein Dasein anerkennen. Dieses Anerkennen gilt vom Fleiße und der Artigkeit ebenfalls, so fern in ihnen Elemente des Gehorsams sind. Da der Leichtsinn in seiner Wurzel auf einem Vergessen beruht, so müssen die gegen ihn gerichteten Disciplinarmittel eine erinnernde, fixirende und summirende Kraft haben; der Leichtsinn muß Folgen nach sich ziehen, das Ver-

gehen muß sich den Augen des Schülers oft, aber durchaus in gesetzmäßigen Pausen, nicht nach der Laune des Einzelnen, wieder darstellen, dabei das Vertrauen geweckt, und das Bewußtsein des Verhältnisses rege erhalten werden. Dasselbe gilt von der Flatterhaftigkeit und Wildheit, so fern in derselben Elemente des Leichtsinnes sich finden. Bei der Widerspenstigkeit, welche ein ganz verkehrtes Verhältniß fixiren will, überwiegt die unsittliche Erscheinung auf Seiten des Schülers, und das Interesse, das ächte Verhältniß wieder herzustellen, auf Seiten des Lehrers alle Rücksichten, und der Widerstand gegen dieselbe muß sich im strengsten Verhältnisse nach der Kraft, mit welcher das unsittliche Verhältniß hervorgetreten ist, richten. Es sind demnach neben allen Disciplinarmitteln des Leichtsinns die positiven Strafen hier an ihrem Orte; die Wiederherstellung des Vertrauens ist die untergeordnete Rücksicht. Uebersehen wir aber diese ganze Darstellung des Gehorsams, so zeigt sich, daß diejenigen Disciplinarformen und der Theil derselben, welcher überwiegend strafend ist, hervortreten, dagegen die ermunternden und absondernden weniger ihre Stelle finden.

Der Fleiß des Schülers bildet auf der Schule diejenige Sphäre vor, welche im Leben die Berufspflicht, das Amt darstellt; er ist auf der Unterrichtsanstalt und jeder Schule ein Hauptzweck, und es

muß daher, ihn zu beleben und zu erhalten, eine ganz besondere Sorgfalt angewandt werden. Diese Tugend hat das eigenthümliche, daß sie zum Theil abhängig ist von der Fähigkeit des Subjects, andererseits mit der Lehrfähigkeit des Docenten zusammenhängt. Beides macht eigenthümliche Bestimmungen nöthig, auf welche wir unten zurückkommen werden; für jetzt ist er von der rein ethischen Seite zu betrachten, da Ernst und Anstrengung, welche ja sittliche Eigenschaften sind, ihn allein hervorbringen; aus diesem Grunde erscheint er auch ganz ohne Object. Der Fleiß ist die relative Anstrengung der erkennenden Thätigkeit, die Objecte des Unterrichts der Anforderung des Lehrers gemäß aufzufassen. Es liegt also in dem Fleiße ein Gehorsam, in der Flatterhaftigkeit ein Leichtsinn, und in der Trägheit eine Widerspenstigkeit: denn diese und die Flatterhaftigkeit gründen sich entweder auf ein momentanes Vergessen, oder ein bewußtes willkührliches Vernachlässigen des Verhältnisses zum Lehrer oder zum Zwecke der Schule. Daher finden alle Disciplinarmittel für den Gehorsam und seinen Gegensatz allerdings hier eine Stelle. Die sittliche Einsicht aber, welche in ihrer Lebendigkeit den Fleiß belebt, ist die von der Verpflichtung zur Ausbildung der erkennenden Thätigkeit und von dem Edlen dieses Bestrebens. Diese Einsicht muß nun allerdings so viel möglich erzeugt werden; allein wo dies nicht möglich ist, da giebt

es noch eine untergeordnete, die von dem äußerlichen Zusammenhange der Folgen des Fleißes mit dem künftigen Berufe, und die noch tiefer liegende von den unmittelbaren Folgen auf der Schule. Alle drei Motive des Fleißes müssen auf jeder Bildungsstufe gebraucht werden, da jedes eine gewisse objective Wahrheit hat; allein überwiegend wird jede einzelne auf den verschiedenen Bildungsstufen hervortreten, und daher folgt die disciplinarische Regel: den Fleiß auf der untern Bildungsstufe mehr als Gehorsam, auf der mittlern von Seiten des praktischen, auf der obern, und wenn es möglich ist, überall von Seiten des reinsittlichen zu fassen. Der Fleiß soll wirklich werden, und dazu muß er überhaupt möglich sein. Dieses wird er zuvörderst durch die Methode des Unterrichts, durch Deutlichkeit, Interesse, Fortschritt und dem ähnliches, besonders aber wird er dadurch bewirkt, daß sie das Arbeiten als Form lehrt, denn die Unbehülflichkeit hierin ist in der That nur dem des Geschäfts kundigen bekannt, und übertrifft oft alle Beschreibung, weswegen es eine wahre Wohlthat ist, wenn entweder besondere Stunden dafür ausgesetzt sind, oder es in den gewöhnlichen Lehrstunden mit gelehrt wird. Die Folge des Fleißes ist der Fortschritt, der aber in seinem Grade nicht durchaus abhängig ist von jenem, sondern auch mit der Kraft des Erkenntnißvermögens zusammenhängt, und daher wird allerdings oft zwischen dem Fleiße,

als Erscheinungen, nämlich Progressen hervorbringend, ein Mißverhältniß sichtbar werden, einmal so, daß bei größerer Kraft des Erkenntnißvermögens und minderm Fleiße der Fortschritt als ein größerer, und sodann, daß bei geringerer Fähigkeit und angestrengterem Fleiße der Fortschritt als ein geringerer erscheint. Daher ist eine Maxime der Disciplin, die Anforderungen an den Fleiß nach einem Durchschnittspuncte einzurichten, sie auf mittelmäßige Fähigkeiten zu bestimmen, und sie eher zu gering als zu ausgedehnt festzusetzen. Erst dann wird allgemeiner Fleiß möglich, indem man daneben den fähigern Schüler aufmuntern kann, durch freiwillige Arbeiten über das Ziel hinaus zu gehen. Ist aber dieser Punct einmal gefunden, dann ist es nothwendig, mit der größten Consequenz auf alle Erscheinungen des Fleißes zu bestehen, jede äußere Entschuldigung, als da sind: Vergessenheit, Verlieren der Arbeit, Familienvergnügungen, u. s. w. durchaus abzuweisen, denn alles dies entschuldigt auch im Leben die Versäumniß der Berufspflicht nicht, und ist irgend etwas im Stande, den Ernst für das Leben einzuflößen, so ist es eine besonnene Strenge in diesem Puncte, selbst auf die Gefahr hin, daß sie als Härte erscheine.

Nach dieser allgemeinen Darstellung sind die Formen des Fleißes zu erwägen, deren es zwei giebt: den Fleiß in der Classe und den zu Hause. Diese beiden Sphären des Fleißes unterscheiden sich also,

daß jener unter den Augen des Lehrers und seiner unmittelbaren Aufsicht geübte, die Sphäre des Zwanges, dieser nur als Erscheinung vom Lehrer aufgefaßte, die obenerwähnte Sphäre der Freiheit darstellt. Hieraus folgt unmittelbar: je größer die sittliche Freiheit ist, desto größer muß das Feld häuslicher Thätigkeit werden, und je mehr sich die sittliche Freiheit verengt, desto wenigern Umfang darf auch der häusliche Fleiß erhalten; er wird also besonders in den obern Classen geübt werden müssen, dagegen in den untern Classen abnehmen. Doch ist es keineswegs rathsam, ihn daselbst zu verdrängen; denn die Anforderung des Schülers, eine Sphäre freier Thätigkeit zu haben, bleibt selbst dort in ihrer Kraft, so wie die Verpflichtung aller Disciplin, den Schüler zur freien Sittlichkeit und Thätigkeit zu gewöhnen; auch bietet das Leben und das Berufsgeschäft ebenfalls eine Sphäre freier Thätigkeit dar, wo sich der Mensch selbst bestimmt. Soll die Schule auf alles dies vorbereiten, so muß sie jedem Schüler ein ähnliches Feld anweisen, wo er wählen, ordnen, eintheilen kann, und wo das Resultat beweist, wie weit er in der freien Thätigkeit vorgeschritten ist.

Wenn die Rede davon ist, für welche Beschäftigungen der häusliche Fleiß bestimmt ist, so ist die allgemeine Antwort darauf: in diejenigen Theile des Unterrichts, welche in der Classe nicht auf eine zweckmäßige und genügende Art geübt werden können;

hieher gehören zuvörderst die Uebungen des Gedächtnisses und dann die ausgedehnteren Producte des Nachdenkens, die Ausarbeitungen; jene sind mehr ein Gegebenes auffassend, und eine Verbindung desselben vorbereitend, diese verbinden selbstthätig ein Gegebenes, und bringen eine neue Form hervor. Daraus folgt, daß die letztere Beschäftigung überwiegend den höhern, die erstere den untern Classen eigenthümlich ist. Allein hierdurch ist keinesweges die ganze Sphäre des häuslichen Fleißes bestimmt; er soll nämlich das Vorgetragene zuvörderst zur Fertig eit erheben, und durch seine Producte documentiren, daß er die Anwendbarkeit des Vorgetragenen aufgefaßt habe. Diese Richtung des häuslichen Fleißes nennt man mit einem freilich zu engen Ausdrucke: die Wiederholung. Dieser steht der Versuch entgegen, die künftigen Lehrstunden durch Selbstthätigkeit sich selbst zu ertheilen, um bei der wirklichen Ertheilung derselben desto deutlicher die bestehenden Lücken zu erkennen. Diese Richtung, welche in der höchsten Bedeutung die ersten Schritte des Studirens sind, nennt man nach einem ebenfalls zu engen Ausdrucke: die Vorbereitung. Es ist ohne weiteres klar, daß die Disciplin bei Vertheilung der häuslichen Arbeiten die Wiederholung als die minder selbstthätige, und vom Verstande weniger abhängige Richtung überwiegend den untern Bildungsstufen, dagegen die Vorbereitung als die Bildung des Ver-

standes und dessen Selbstthätigkeit mehr erfordernd, den obern zutheilen muß. Der Grundsatz aber, welcher aus dieser ganzen Schilderung und Darstellung des häuslichen Fleißes hervorgeht, ist der: daß er allemal mit den Lehrstunden selbst in der engsten und genausten Wechselwirkung stehen muß. Je tiefer die Bildungsstufe, desto genauer muß die Verknüpfung sein, je höher aber dieselbe ist, desto lockerer kann hie und da das Band gehalten werden; doch darf der häusliche Fleiß nie ganz unabhängig von der Lehrstunde erscheinen.

Der häusliche Fleiß muß ebenfalls überhaupt möglich sein, und daher bedarf er in seiner Gesammtheit einer Disciplin, und in seiner Einzelnheit eine Controlle. Jene liegt am zweckmäßigsten in der Hand des Directors, diese in der Hand des einzelnen Lehrers; die, welche jener zu führen hat, geht auf das Quantitative, auf die Ausdehnung und Zahl der Arbeiten; diejenige, welche zur Competenz dieses gehört, betrifft das Qualitative oder die Intension derselben. Hier muß allemal auf vier Puncte Rücksicht genommen werden, von welchen zwei materiell und zwei formell sind; zu jenen gehört die Vollständigkeit und Güte der Arbeit, zu diesen die zierliche Erscheinung und die gesetzmäßige Form; daß die materiellen Puncte die hauptsächlichsten sind, und daß auf sie vorzugsweise gesehen werden muß, wird keiner bezweifeln, und bedarf daher

keiner Erörterung; aber auch die letztern sind als Erscheinung und Beweis innerer Ordnung, als Liebe zum Product, äußerst wichtig, da, wie schon oft erinnert ist, Aeußeres und Inneres in einer so strengen Wechselwirkung stehen; daneben hat auch ohne diese Rücksicht die gefällige Erscheinung und Zierlichkeit, wie auch die ganze äußere Form eine vorbedeutende Beziehung und Einfluß auf das Leben. Ohne weiteres ist dieses von dem ersten klar, weniger dagegen das zweite, welches die Forderung enthält, der äußern Erscheinung der Arbeiten eine gesetzmäßige Form vorzuschreiben. Es giebt nämlich im Leben, und besonders in dem Geschäftskreise eine Sphäre, wo eine scheinbare Convenienz und Willkühr herrscht, unsere Titulaturen, manche juristische Formen, und eine Menge anderer Dinge sind dieser Art. Betrachtet man sie genauer, so sind nur wenige unter ihnen veraltete bedeutungslose Reste, den meisten liegt etwas objectives, wahres und wohlthätiges zum Grunde. Nun lehrt die Erfahrung, daß grade in diesen Sachen der Leichtsinn und die Ungeschicklichkeit der Jünglinge, wenn sie in das Leben treten, ganz grenzenlos ist; so fern die Schule daher bildend sein soll, muß sie auch dieses Element des geselligen Lebens nothwendig in sich tragen, und sie erreicht es, wenn sie, was am besten bei den Arbeiten geschehn kann, scheinbar willkührliche Formen setzt, unter denen sie eine Erscheinung als gesetzmäßig

anerkennt. Ob ein Knabe seinen Namen auf die Arbeit setzt, ob er das Datum der Ablieferung bemerkt, ob er gewisse Arbeiten in Octav, oder Folio, oder Quart und Querquart schreibt, scheint anfangs so gleichgültig, so unwichtig, so pedantisch und lächerlich, als irgend eine Convenienz; allein wer auf den Geist sieht, welcher dadurch erzeugt wird, wer den Zusammenhang jeder sittlichen Erscheinung begreift, wer endlich selbst die Störungen kennt, welche diese kleinen Vernachlässigungen bei der Masse der Schüler nach sich ziehen, wird es billigen, daß der Geist des Knaben früh sich dem Hergebrachten und der Convenienz, wenn sie der Vernunft nicht widerspricht, fügen lerne, und auch von dieser Seite für das Leben ausgebildet werde.

Eine ganz besondere Betrachtung bei der Disciplin verdienen noch als eine eigene Classe der häuslichen Arbeiten, die in den Ferien verfertigten. Sie haben alles mit den andern häuslichen Arbeiten gemein, unterscheiden sich aber dadurch, daß zwischen ihrer Aufgabe und Ablieferung eine längere Zeit verfließt. Hierdurch wird die Sphäre der Freiheit weiter, und eine jede mit Anstrengung und Genauigkeit verfertigte Arbeit dieser Art ist ein angenehmer Beweis von der sittlichen Freiheit des Schülers. Daher muß auch die Controlle über dieselben strenger und eindringender sein, und die Schüler sowohl als die Eltern müssen zu gesetzmäßigen Zeiten das Resul-

tat derselben erfahren, damit diese daraus ersehen, welche Fortschritte ihre Kinder in der Selbstthätigkeit aus freier Bestimmung und in der ächten Sittlichkeit gemacht haben, so fern sich diese durch Fleiß beweisen läßt.

Vergleichen wir den Gehorsam mit dem Fleiße, so wird man zugeben, daß der erstere gegen den letztern gehalten einen negativen Charakter hat, während der Fleiß positiv sich äußert; dagegen erhält der Ungehorsam in seinen Arten einen positiven Charakter, der Unfleiß einen negativen. Darauf gründet sich die objective Anwendung der Disciplinarmittel auf Gehorsam und Fleiß. Die negative Tugend des Gehorsams ist für die Disciplin nicht da, sie setzt dieselbe voraus, und wenn sie sie findet, so ist es gut, und Billigung ist das einzige, was ihr obliegt zu thun; allein gegen den seiner Natur nach positiven Ungehorsam tritt sie auch positiv, das ist, strafend auf. Ein ganz anderer Fall ist es mit dem Fleiße; dieser hat einen positiven Charakter, und je höher dieses Positive ist, desto vorzüglicher ist der Fleiß. Der Unfleiß mit seinen Arten ist dagegen rein negativ, und daher müssen die Disciplinarmittel, so fern sie nach dem Fleiße und gegen den Unfleiß gerichtet sind, alle mehr den Charakter der Ermunterung als der Strafe annehmen, ja, die letzte würde, wenn nicht der Fleiß ein Element des Gehorsams, der Unfleiß des Leichtsinns und der Widerspenstigkeit

enthielte, wenn nicht die sittliche Erscheinung sollte hervorgebracht werden, und wenn keine Rücksicht auf den bürgerlichen Beruf zu nehmen wäre, ganz unpassend sein, und die Besserung des Trägen nur durch vermehrten Unterricht, Aufsicht und verbesserte Methode erwartet werden müssen.

Es bleibt jetzt noch die Betrachtung der Artigkeit gegen die Mitschüler übrig, welche man oft durch das Wort Betragen ausdrückt, und in dasselbe auch das gegen den Lehrer, welches nach unserer Ansicht einzeln als Gehorsam aufgestellt ist, aufnimmt. Die Artigkeit besteht in dem thätigen Anerkennen der gegenseitigen Rechte der Schüler, die Verletzung derselben, aus dem Vergessen dieser Rechte entspringend, bezeichnen wir mit dem Namen Wildheit, und so fern diese aus einer unsittlichen Gesinnung entsteht, mag sie den Namen der Rohheit erhalten. In dem Leben stellt sich diese Sphäre als die des geselligen Vereins dar. Was wir oben bereits angeführt haben, müssen wir hier wiederholen, daß nämlich in derselben ein Element des Gehorsams, in der Wildheit des Leichtsinnes, in der Rohheit ein Theil der Widerspenstigkeit liege, und daß also alle Disciplinarmittel des Gehorsams und des Gegentheils hier eine relative Wirksamkeit finden. Diejenige sittliche Einsicht, welche diese Tugend begründet, und deren Abwesenheit oder Vergessen die Gattungen der Unart hervor ruft, ist das Bewußtsein der noth-

wendigen Beschränkung bei dem Zusammensein mehrerer sittlichen Wesen. Die Schule muß auf jeder Stufe den Versuch machen, aus dieser Einsicht die Artigkeit zu erzeugen, und erst dann, wenn dies nicht gelingt, zu andern Disciplinarmitteln greifen, und da ist bei Betrachtung der Natur der Artigkeit klar, daß sie eine große Aehnlichkeit mit dem Gehorsam hat; denn hier wie dort ist von dem Zusammensein vernünftiger Wesen die Rede, nur hatte jenes den Charakter der Unterordnung, dieses den der Zusammenordnung. Daraus folgt, daß die Erscheinung der Unart den unsittlichen Charakter nicht in dem Grade an sich trägt als der Ungehorsam, daß aber beide dahin übereinkommen, daß Gehorsam und Artigkeit die negative, und Ungehorsam und Unart die positive Seite sind. Es werden demnach gegen die letztern alle Disciplinarmittel gerichtet sein müssen, und diese werden allerdings, wie bei dem Ungehorsam, einen strafenden Charakter haben; allein da, wie wir eben sahen, die Verletzung immer nur direct die beigeordnete Vernunft trifft, einen weit milderen und sanftern. Sie müssen nämlich darin bestehen, daß sie berauben und beschränken, und dadurch die Wiederholung der Unart unmöglich machen. Alle Disciplinarmittel daher, welche den Charakter der Absonderung haben, werden hier besonders an ihrer Stelle sein, und müssen so lange vorgezogen

werden, bis der überwiegende Ungehorsam, der in der Unart liegt, positive Strafen nöthig macht.

Durch das Vorige haben wir die Modificationen gefunden, welche die drei Formen der Disciplin, Aufsicht, Ermunterung und Strafe erleiden, nicht nur, in so fern sie gegen eine Tugend, oder einen Fehler, oder ein Laster des Schülers gerichtet sind, sondern auch, in so fern sie den einzelnen Arten derselben zu begegnen streben. Die Tugend soll anerkannt und ermuntert werden, dem Fehler soll man erinnernd, summirend und nachzählend begegnen, das Laster des Schülers soll man als Erscheinung unterdrücken, dabei soll der Gehorsam und die Artigkeit nur anerkannt, der Fleiß ermuntert, der Ungehorsam und seine Arten bestraft, der Unfleiß durch Ermunterung verdrängt, die Unart durch absondernde Mittel unterdrückt werden. Aus dieser Uebersicht sieht man, was zur Vollendung dieser Abhandlung noch fehlt, nichts anders nämlich, als die Disciplinarformen eben so zu durchdringen, wie es mit den Tugenden, Fehlern und Lastern der Schüler geschehen ist, um so in jeder derselben die Stelle aufzufinden, in welcher jede aufmunternd, absondernd und strafend erscheint, und dadurch in einem gegebenen Falle die formelle Art kennen zu lernen, wie ein jedes Disciplinarmittel wirksam hervortreten muß.

An der unmittelbaren Ausführung hindert uns aber für jetzt noch die Betrachtung zweier unsittlichen

Erscheinungen, deren wir darum früher nicht erwähnten, weil wir den Schüler zuvörderst als solchen, nicht unmittelbar als sittliches Wesen betrachteten; diese sind der Betrug mit Worten, oder die Lüge; und die Lüge in einer Handlung, oder der Betrug. Der gewählte Ausdruck zeigt bereits die nahe Verwandschaft beider Laster, denen die Tugend der Wahrhaftigkeit gegenüber steht. Auch diese ist eine negative, und hat also das charakteristische des Gehorsams und der Artigkeit. Die Unwahrhaftigkeit als positive Seite muß, weil sie allemal gegen den Lehrer gerichtet ist, durchaus mit den Disciplinarmitteln des Ungehorsams unterdrückt werden. Die Unwahrhaftigkeit, namentlich der Betrug, erscheint ganz vorzüglich zusammenhängend mit dem Unfleiße, und namentlich mit dem häuslichen; in so fern ist die gute Disciplin bei diesem ein Vorbeugungsmittel gegen die Erscheinung derselben; sodann äußert sich besonders die Lüge bei der begangenen Unart, und in so fern muß ihr durch Verhütung derselben vorgebeugt werden; geschieht dieses redlich, wird dabei das religiöse und sittliche Gefühl durch Unterricht geschärft, wird die Strafe des Ungehorsams mit der der Unart oder des Unfleißes verbunden, wie es bei der zusammengesetzten Natur dieses Lasters natürlich ist, so kann man diese häßliche Erscheinung fast ganz aus einer Unterrichtsanstalt verbannen.

Wenn wir uns des nun eintretenden Geschäftes der Betrachtung der einzelnen Disciplinarmittel würdig entledigen wollen, so müssen wir zuvörderst die objective Natur derselben genau erwägen, und ihr Verhältniß zu einander deutlich erkennen; ist aber dieses geschehen, so muß aus der eigenthümlichen Natur des Einzelnen die Anwendung abgeleitet werden. Die Puncte, auf welche jedesmal die Anwendung gerichtet sein muß, sind durch das Vorige vollständig gegeben, sie sind die Erwägung der verschiedenen Bildungsstufen, die Beziehung auf Tugend, Fehler oder Laster, und endlich auf Gehorsam, Fleiß und Artigkeit. Das Resultat muß sein: daß die Disciplinarformen auf jedem dieser Puncte wirksam sind, nur nach ihrer und der Objecte Natur überwiegend hervortreten. Erfüllen wir nun in dieser Art unsere philosophische und pädagogische Pflicht, so erscheinen die sämmtlichen Disciplinarmittel durch die Einheit des sittlichen Princips als ein vollständiges System von Beförderungsmitteln und Anregungen der Sittlichkeit des Schülers, und sind in sich eben so vollendet als die Objecte oder die Methode erscheint.

Die Disciplinarmittel theilen sich zuvörderst in negative und positive, es erhellt aber sogleich, daß dieses nur ein quantitativer Unterschied ist, welcher nur in jedem einzelnen Mittel durch eigenthümliche Natur und Anwendung mehr oder weniger heraus-

tritt. Wir fordern daher mit Recht von einem jeden Disciplinarmittel: daß es beide Kräfte in sich vereine, und erhalten damit die Verpflichtung, in jedem derselben die positive und negative Seite darzulegen.

Das erste der Disciplinarmittel war: die Aufsicht, deren höchster Zweck ist, zu verhüten, daß sich niemals eine unsittliche Erscheinung zeige, wenn sie sich aber zeigt, daß sie sogleich wahrgenommen, und die ihr zukommenden Disciplinarmittel entgegengestellt werden. Der Charakter dieses Disciplinarmittels erscheint also überwiegend negativ. Die Disciplin hat es aber immer mit einer durch die Zeit hin sich ausbildenden sittlichen Vernunft zu thun, die selbst in ihrer höchsten Ausbildung auf der Schule nur eine relative ist, woraus folgt, daß sie darneben einen universellen Charakter hat, und auf einer jeden Bildungsstufe in Kraft treten muß, obgleich es darum nicht nothwendig ist, daß sie auf einer jeden auf dieselbe Art erscheine, da ja die sittliche Bildung der Objecte auf einer jeden Stufe eine verschiedene ist. Da nun die Schüler der obern Bildungsstufen der sittlichen Freiheit näher sind, so bedürfen sie auch einer weitern Sphäre, dagegen die der untern für die Hervorbringung der sittlichen Erscheinung ausgebildet werden sollen, daher sie sich in einer engern Sphäre bewegen müssen. Deshalb muß zwar die Aufsicht über alle Bildungsstufen sich mit

gleicher Kraft erstrecken; allein in den obern Classen sich nicht äußerlich so verhütend zeigen, und wie in den untern Classen erscheinen, wo der Schüler durch dieselbe überall beengt sein muß. Diese Bemerkung zeigt uns nun zu gleicher Zeit, wie die Aufsicht, deren Grundcharakter anfangs so negativ erscheint, dennoch positiv ermunternd und strafend sein könne. Ist nämlich die Erscheinung eines weiten Umfangs der Aufsicht das Zeichen sittlicher Freiheit, die Verengung der Sphäre dagegen das Zeichen der Unsittlichkeit, so muß die Verengung dem einzelnen Subject in der Sphäre der weitern Aufsicht zugetheilt, als Strafe, die Erweiterung der Sphäre in der engen Aufsicht einem einzelnen Subjecte ertheilt, als Ermunterung erscheinen. Daher ist für alle Aufsicht folgendes ein objectives Gesetz: Drücke die Weite und Enge der Aufsicht durch verschiedene Formen aus, ertheile die Erstern den obern Bildungsstufen, die Letztern den untern, disciplinire aber beide so, daß selbst bei der engsten eine noch engere strafende, bei der weitesten eine noch weitere ermunternde Statt finden könne, und willst du ein einzelnes Subject strafen, so wende gegen dasselbe die relativ engen und engsten Formen der Aufsicht an, willst du es ermuntern, so theile ihm die relativ weitern und weitesten zu.

Indem aber die Aufsicht wirksam ist, erkennt sie und faßt auf die Erscheinung, und sie hat dabei

die Verpflichtung, das Andenken an diese Erscheinung zu erhalten, theils um selbst sie nicht zu vergessen, theils um sie nach gesetzmäßigen Pausen dem Subjecte, welches sie hervorgebracht hat, vor Augen zu halten. Dies geht durchaus nicht anders an, als durch Aufzeichnung und Summirung, und man muß also die Formen der Aufsicht so einrichten, daß sie schriftlich verfaßt werden, wobei die Anwendung auf die Bildungsstufen erfordert, daß die Summirung öfter und in kürzern Pausen bei den untern als bei den obern eintreten. Aus dieser Natur der Aufsicht folgt, daß sie überwiegend gegen den Fehler gerichtet ist, wie oben aus dessen Natur erhellte, gegen das Laster nur in so weit, als dieses durch die Abwesenheit der sittlichen Einsicht etwas mit dem Fehler gemein hat; gegen die Tugend dagegen kann sie negativ verfahren, da dieselbe überall vorausgesetzt wird.

Das Einzige noch übrig bleibende ist die Anwendung dieser Form auf Gehorsam, Fleiß und Artigkeit, und die ihnen entgegen stehenden Fehler und Laster. Da der Gehorsam eine negative Tugend ist, so ist der Aufsicht, die selbst nur ein negatives Disciplinarmittel, ist keine directe Wirksamkeit vergönnt; den Leichtsinn und die Widerspenstigkeit faßt sie auf als hervortretende Erscheinung, und ihre strafende Kraft hierin ist schon erörtert. Ganz anders verhält es sich mit dem Fleiße, der Flatterhaftigkeit

und der Trägheit; hier tritt sie allerdings heraus, allein nicht directe aufmunternd und strafend, sondern ordnend. Die Aufsicht über den Fleiß kann aber sich als ordnend erstrecken zuerst auf den ganzen Kreis von Kenntnissen, welcher in die Seele des Schülers in dem Verfluß einer gewissen Zeit gelegt werden soll, und in so fern bestimmt sie die Cursus. Ferner auffassend den einzelnen Fortschritt in jedem Cursus in einer gewissen Zeit, und in einer bestimmten Abtheilung. Sodann die Erscheinungen des Fleißes einer jeden Abtheilung controllirend und also besonders ordnend den häuslichen Fleiß und ihn möglich machend durch Verhütung der Ueberladung einerseits und durch Unterdrückung des Müssiggangs andererseits, endlich die Erscheinung des Unfleißes der Einzelnen auffassend, und durch die ihr selbst beiwohnenden Mittel strafend, oder es veranlassend, das andere gegen sie angewendet werden. Hieraus erhellt, daß die Aufsicht über den Fleiß sich von dem höchsten Umfange, der ihm durch den Cursus angewiesen ist, bis auf die engste Sphäre, in der sich die Thätigkeit des Einzelnen bewegt, erstreckt. Indem aber die Disciplin bei dem Fleiße ordnend auftritt, so ist sie, was sie in ihrer Wirksamkeit gegen die Tugend sein soll, immer negativ; sie befördert und ermuntert die Tugend nicht, sie giebt ihr nur die Form, und daher ist ihre Einwirkung immer eine indirecte. Eben so verhält sie sich negativ ge-

gen die Artigkeit, die Unarten dagegen, Wildheit und Rohheit faßt sie auf, und verfährt, indem sie die Subjecte einer strengern Aufsicht unterwirft, strafend und absondernd gegen dieselben.

Das zweite Disciplinarmittel war die Ermunterung, und dieses ist dazu bestimmt, die Sittlichkeit zu befördern. Es setzt die Aufsicht voraus, welche durch die ihr beiwohnende, auffassende Kraft diesem Disciplinarmittel eine Sphäre anweist, wo es thätig sein soll. Dieses hat das Eigenthümliche, daß es sich unmittelbar an das erkennende Vermögen wendet, und es ist daher, weil es allemal auf die Hervorbringung der sittlichen Einsicht hinarbeitet, das menschlichste und schönste unter allen. Es hat ebenfalls einen universellen Charakter, und muß in jeder Abtheilung der Schule zuerst angewandt werden; aber in seiner reinsten Ausübung gehört es aus oft erwähnten Gründen der obersten Bildungsstufe überwiegend an. Seinem Inhalt nach ist es überwiegend positiv; allein, es hat ebenfalls eine negative Seite, welche wir durch das Wort Beschämung ausdrücken, geflissentlich vermeidend die Wörter: Lob und Tadel, welche eine Unterart jener sind, und untergeordnet auf der Bildungsstufe erscheinen, wo der Ehrtrieb noch Princip des Handelns ist, mit dem allerdings Ermunterung und Beschämung einen Zusammenhang haben. Wir unterscheiden sie indessen also, daß die Ermunterung

der Beifall der sittlichen Vernunft, die Beschämung die Mißbilligung derselben sei, welche also reinsittliche Einsichten befördern. Wenn auf der niedern Stufe jene vergeblich angewandt sind, dann erst muß zum Lobe und Tadel gegriffen werden, und diesem Princip muß auf der niedrigsten Stufe die Einsicht in die äußerlichen Folgen beigesellt sein. Dadurch ist es möglich, die Ermunterung und die Beschämung eben so durch die Bildungsstufen zu vertheilen wie die Aufsicht, und durch Umkehrung des natürlichen Verhältnisses dieselben strafenden und anregenden Effecte wie dort hervorzubringen. Da aber die Einsicht in die sittlichen Folgen eine zu billigende und hervorzubringende ist, so muß auf diese durch alle Bildungsstufen Rücksicht genommen werden; nur muß diese Einsicht in die Folgen also gewandt werden, daß in der niedrigsten Bildungsstufe die Folge schneller und in einem kurzen Zeitraume, in der obern dagegen nach einem längern eintritt. Dies führt uns auf die Anwendung der Ermunterung und Beschämung, so fern sie entweder gegen Tugend, Fehler oder Laster gerichtet ist. Die Ermunterung, sofern sie gegen die Tugend gewandt ist, tritt allerdings nur negativ auf, indem sie das Dasein derselben anerkennt; die Beschämung aber in Beziehung auf den Fehler gedacht, schließt mehrere Arten in sich. Zuvörderst stellt sie dem Erkenntnißvermögen die Gründe zur Sittlichkeit dar, und hält die

eingetretene Erscheinung dagegen, diese Form ist der Verweis; oder die Vernunft wendet sich überwiegend an das sittliche Gefühl, und redet dieses an, dann erhält der Verweis den Namen der Ermahnung. Gegen das Laster gerichtet wird dagegen der Zorn der sittlichen Vernunft in der Form des Scheltens und Bedrohens, und da das Laster darin mit dem Fehler analog ist, daß bei beiden eine Abwesenheit der sittlichen Einsicht Statt findet, so sieht man leicht, daß der Ausdruck des Zornes sich jederzeit mit dem Verweise und der Ermahnung verbinden müsse. Jeder Art von Beschämung ist ein dreifacher Grad eigen, je nachdem sie ausgeht von dem einzelnen Lehrer, von dem Vorsteher der Anstalt oder der Gesammtheit der Lehrer in einer öfters wiederkehrenden Conferenz.

Die Beziehung, welche die Ermunterung und Beschämung auf Gehorsam, Fleiß und Artigkeit und deren Gegensatz haben, ist die noch zu erwägende Rücksicht, und hiebei bemerken wir zuerst, daß wir bei diesem Geschäfte die sittlichen Folgen nothwendig mit darstellen müssen. Wenn also in den Verweis oder die Ermahnung die sittliche Folge als Motiv mit aufgenommen wird, so sind die Materialien dazu aus dem Folgenden zu nehmen. Der Gehorsam hat das eigene, daß er nicht als ein einzelner Act, sondern als eine Reihe von Erscheinungen heraustritt, und daher können bei ihm nicht, wie

bei dem Leichtsinn und der Widerspenstigkeit, die eben einzelne Erscheinungen sind, die sittlichen Folgen unmittelbar eintreten, sondern erst nach einer gewissen Zeit. Außer diesen, wovon wir gleich reden werden, giebt es allerdings eine Ermunterung von Seiten des Lehrers, und dieses ist Zutrauen gegen den Schüler; daraus folgt, daß geäußertes Mißtrauen bei Leichtsinn und Widerspenstigkeit gleichsam die thätigen Anerkennungen und Verweise sind, die der Lehrer giebt. Dieselbe Bewandniß hat es mit der Artigkeit; die Ermunterung bei derselben, und die Beschämung bei dem ihr correspondirenden Fehler und Laster können auf keine Art ausgedrückt werden, als durch Zutrauen und Mißtrauen, diese können sich aber nie anders äußern, als durch weitere oder genauere Beobachtung oder Aufsicht, und so sehen wir hier sogar formell, welche große Kraft diesem Disciplinarmittel beiwohnt. Eine ganz andere Erscheinung ist der Fleiß; bei ihm und seinen Gegentheilen findet die Ermunterung und die Beschämung ihre recht eigentliche Stelle und Wirksamkeit, anstatt daß die Aufsicht nur ordnend verfahren konnte; dafür besteht aber auch der Fleiß aus einer Reihe positiver Aeußerungen, nämlich einzelner als solcher aufzufassender Darstellungen oder Arbeiten. Es ist daher einerseits möglich, den Fleiß wie den Gehorsam und die Artigkeit als ein Continuum, als Reihe, nach Ab-

fluß einer gesetzmäßigen Zeit ermunternd, oder die Gegentheile davon beschämend aufzufassen, aber anderseits eben sowohl aufmunternd die einzelne Erscheinung des Fleißes anzuerkennen, als beschämend das Gegentheil davon. Diese Ermunterungen müssen aber durch die Bildungsstufen also vertheilt sein, daß in der obern Bildungsstufe nur existire die ermunternde Zusammenfassung der Erscheinungen des Fleißes als Reihe; den mittleren Classen eigen sei die Zusammenfassung dieser Erscheinungen in kleinern Reihen, ohne jener höhern Zusammenfassung zu entbehren, endlich den untern Classen eigenthümlich werde die Auffassung der einzelnen Erscheinungen immer mit jener höhern Einheit verbunden. Nun ist aber das Product des Fleißes der Fortschritt und es kommt daher darauf an, diesen auf der untersten Bildungsstufe als einzelne Erscheinung, und zwar unmittelbar nach derselben darzustellen. Dieses ist der Sinn des sogenannten Certirens, welches dadurch geschieht, daß jede einzelne Erscheinung des Fortschrittes mit einer Erhöhung des Platzes verbunden ist. In der mittleren Bildungsstufe dagegen muß dieses Certiren allerdings noch Statt finden, nur muß es mehr durch Reihen der Erscheinungen des Fleißes bestimmt werden, es muß hervortreten, wo sich eine Masse von Fortschritten zeigt, das ist: Nicht eine einzelne Vocabel oder Jahrszahl oder dem ähnliches, sondern

eine Ausarbeitung als das Resultat mehrerer einzelnen Fortschritte bestimmt den Platz. In der ersten Bildungsstufe hört diese Ermunterung ganz auf. Eine bestimmte Reihe von Fortschritten hat dem Schüler das zu eigen gemacht, was man den Cursus nennt; den Beweis dafür giebt er im Translocationsexamen und der Erfolg ist die Versetzung. Freilich bestimmt diese der Lehrer; allein es ist nothwendig, daß die Schüler Zeugen der Würdigkeit sind, und daher wird das Examen in Gegenwart derselben gehalten. Da aber die Wirksamkeit und Art der Disciplin auf einer jeden Bildungsstufe eine andere ist, so entscheidet zwar der bewiesene Ungehorsam und die Unart nichts bei dem Uebergange aus einer Classe derselben Bildungsstufe in die andere, wohl aber sobald bei der Versetzung die Bildungsstufe wechselt. So unbillig dies scheint, indem dadurch der Fortschritt aufgehalten wird, so erkennt man es doch für gerecht an in dem Augenblick, wo man die Schule als sittliche Bildungsanstalt betrachtet. Unsere bisherige Darstellung giebt auch dafür eine ganz objective Regel: Wer der Disciplinarmittel der höhern Bildungsstufe unfähig ist, wer seines sittlichen Betragens wegen aus derselben wieder ausgestoßen, degradirt werden müßte, hat kein Recht auf die Versetzung.

Der Gehorsam und die Artigkeit kann nur als Reihe, der Fleiß soll als eine solche aufgefaßt

und ermunternd, oder, wenn das Gegentheil vorhanden ist, beschämend aufgefaßt und dargestellt werden. Diese Auffassung, welche scheinbar schriftlich oder mündlich geschehen kann, erstreckt sich auf alle Richtungen des Schülerlebens mit allen Resultaten der Aufsicht. Sie erhält den Namen der Censur, und erscheint vorläufig als bloßes beschämendes, oder ermunterndes Disciplinarmittel. Die Rubriken einer solchen Censur sind durch das obige gegeben, sie sind: Das Betragen in seinen beiden Richtungen als Gehorsam und Artigkeit; der Fleiß als sich in der Classe und außer derselben äußernd, das Urtheil über die Ferienarbeiten, das Verzeichniß der Bestrafungen, der fehlenden Arbeiten und der versäumten Lehrstunden. Da diese drei Puncte Resultate der auffassenden und summirenden Aufsicht sind, so ist die Censur die Vereinigung beider; und aus der Natur derselben als Reihen von Erscheinungen auffassend folgt, daß sie nur nach größeren Zeiträumen eintreten könne, und daher sind vier Censuren, jährlich zwei am Anfange der Cursus, um zu dem beginnenden Werke aufzumuntern, und zwei in der Mitte derselben, um gegen die Ermüdung in demselben einen Reiz zu geben, das Zweckmäßigste. Diese Censuren müssen aber in den niedern Bildungsstufen denselben Effect haben, als der einzelne Fortschritt oder die Reihe desselben, denn sie sind ja nichts als die Auffassung desselben mit andern

sittlichen Richtungen vereinigt, daher müssen die Schüler in den vier untern Classen nach den Censuren rangiren, und zu diesem Endzwecke sind die Nummern der Zeugnisse nothwendig.

Erscheint der Schüler durch mehrere Censuren in allen Richtungen als sittlich, und bewährt dadurch, daß das sittliche Leben ihm lieb und Gewohnheit für ihn geworden sei, so ertheilt ihm die Schule das Höchste, was sie dem Schüler geben kann, die öffentliche Anerkennung seiner Sittlichkeit, das Prämium. Mit Recht wird dieses nur jährlich ertheilt, darum weil in der Regel nur in diesem Zeitraume ein öffentliches Examen fällt, vorzüglich aber deswegen, weil erst eine längere Zeit für die Dauer der Sittlichkeit des Schülers beweisen muß. Dieses Prämium ertheilt die Schule als Verein, das ist, nicht blos die Lehrer, obgleich diese als gebildete Vernunft eine überwiegende Stimme haben, sondern auch die Schüler erkennen die Würdigkeit der Ertheilung an einen Einzelnen an. Abgerechnet nämlich die Artigkeit und die gesellige Bildung, die ja wesentlich zur Erhaltung des Prämiums gehört, und über welche die Schüler die genauesten Richter sind, so darf auch durchaus kein Widerspruch gegen eine solche Auszeichnung eines Einzelnen in der Brust des Mitschülers laut werden, daher sie ein Recht haben, ihre Stimme mit zu ertheilen; anderseits stehen die Lehrer einzeln gegenüber, als einwirkend auf einzelne Abthei-

lungen, und bestimmte Objecte lehrend, und haben also als Einzelne ebenfalls das Recht, einzelne vorzuschlagen. Wenn nun jedes Individuum der Lehrer und Schüler unabhängig von jedem andern seine Stimme abgiebt, wenn das sittliche Leben fast eines ganzen Jahres vorausgegangen und zum Grunde gelegt wird, wenn endlich die Gesammtvernunft der Lehrer in der Form einer Conferenz nach Anleitung der vorliegenden Facten sich einigt, wie dies alles auf unserer Anstalt geschieht, so möchte ich die Möglichkeit der Partheilichkeit wissen, wie sie Statt finden könnte. Dennoch aber kann es drei Arten von Prämien geben. Das Erste wird ertheilt, wo die Stimmen der Schüler und der Lehrer in völliger Harmonie sind; das Zweite, wo zwar keine völlige Negative auf der einen Seite Statt findet, aber doch ein bedeutendes Uebergewicht der einen Art der Stimmen Statt findet, besonders von Seiten der Lehrer; das Dritte und unbedeutendste wird erworben durch eine ausgezeichnete Einseitigkeit in Hinsicht eines Lehrobjects, alle drei Arten aber nur unter der Bedingung eines sittlichen Lebens und der Einigung der Lehrer als Collegium. Das Prämium selbst muß ein Gegenstand sein, der im Kreise der Schule liegt; kein Orden also, denn dieser ist das Zeichen der Anerkennung des Staats; keine Meritentafel, denn diese zerstückelt das sittliche Leben in einzelne Handlungen, und diese Auszeichnungen sind für Thaten, sondern

da der Fleiß ein so wesentliches Element ist, ein Buch. Bei einer solchen Einrichtung, welche jedem Schüler bekannt ist, steht nicht zu befürchten, daß irgend einer darauf kommen werde, zu glauben, das Prämium solle eine Belohnung sein, oder der bloße Ehrtrieb werde durch seine Lebendigkeit das Prämium erlangen; denn gesetzt dieser Fall wäre an sich möglich, so würde dieser Trieb eine solche Masse sittlicher Erscheinungen hervorgebracht haben, daß die Uebung darin den Uebergang zur reinen Sittlichkeit auf das allerleichteste hervorbringen müßte.

Wir kommen auf das letzte Disciplinarmittel, welches zum Zwecke hat, die Unsittlichkeit positiv zu unterdrücken, und welches wir unter dem Namen der Strafe befassen. Das Eigenthümliche dieser Gattung ist, daß sie sich directe an den Fehler und das Laster wendet, denn der Gegensatz der Strafe, nämlich Belohnung, findet auf der Schule gar nicht Statt. Zu diesen Strafen kann man den Verweis mit seinen Arten rechnen, den wir oben der Ermunterung entgegen setzten, und ihn schon damals als Disciplinarmittel der obersten Bildungsstufe charakterisirten; wir können daher nur auf das Obige verweisen. Die übrigen Arten der Strafe sind entweder Ehrenstrafen, oder körperliche Züchtigung, oder endlich Ausstoßung von der Schule. Die erste Art gehört eigenthümlich der mittleren, die zweite der untersten Bildungsstufe an; die dritte findet nach

Befinden der Umstände auf allen Statt. Der Begriff der Ehrenstrafe führt in seiner weitesten Bedeutung auf die Beraubung eines Rechtes und eine schmerzhafte Unterscheidung von den Mitschülern; in so ferne eignet sich diese Gattung ganz besonders zur Unterdrückung des Fehlers und namentlich der Unart; indessen hat sie auch einen weit allgemeinern Charakter, und in der mittleren Bildungsstufe dient sie für jede Art von Fehlern, und mit Einschränkung auch von Lastern. Ihre Arten sind die Geldstrafe, die Absonderung, die Hinausweisung aus der Classe, die Degradation, der Arrest, das Nacharbeiten. Wir fassen die Erste und Letzte zuerst auf. Die Geldstrafe als Schulstrafe muß, wenn sie zweckmäßig erscheinen soll, als Ehrenstrafe angesehen werden; so wie sie dies aufhört zu sein, sobald sie empfindlich wird durch die Summe, so muß sie durchaus von der Schule verbannt werden. Es muß daher dieselbe nur da angewandt werden, wo mit Wahrscheinlichkeit bei dem Schüler ein Taschengeld voraus gesetzt werden kann, also in den mittlern und höhern Classen, sie muß so niedrig sein, daß sie kaum als Beraubung eines Mittels zum Genuß, sondern vielmehr nur als Zeichen eines Vergehens angesehen werden kann, und auch da muß es noch dem Schüler frei stehen, eine andere leichte Ehrenstrafe zu wählen; sie muß nie gegen die Widerspenstigkeit und die Trägheit, mehr gegen die Flatterhaftigkeit und

besonders gegen die Unordnung gerichtet werden; sie darf nie eine bestimmte Anzahl von Malen überschreiten, sondern dann müssen andere Arten eintreten; sie soll endlich allemal mit einer Aufzeichnung verbunden werden, um ihre Kraft zu verstärken, und der Ertrag zu einer den Schülern selbst nützlichen Ausgabe, zur Vermehrung ihrer Lesebibliothek bestimmt sein. Unter diesen Beschränkungen findet es kein Bedenken sie zuzulassen, und man behält den Vortheil, ein fast ganz ideales Zeichen disciplinarisch zu verwenden. Das Nacharbeiten und also das Zurückbleiben in der Classe, um eine unordentliche oder versäumte Arbeit anzufertigen, ist seiner Natur nach gegen Flatterhaftigkeit und Trägheit gerichtet. Es ist dieses auf allen Bildungsstufen anwendbar und sehr wirksam, wenn es auf die rechte Art gebraucht wird. Es muß zu dem Ende wohl schwerlich auf eine Stunde eingeschränkt werden, besonders wenn diese noch in die Zeit fällt, wo andere Classen beschäftigt sind. Man muß sich überzeugen, daß die erwartete Arbeit wirklich angefertigt worden, und sie zu dem Ende revidiren, nicht aber sich mit der Anwesenheit des Schülers begnügen. Ist es irgend möglich, so muß der Schüler einsam arbeiten, und nicht durch die Anwesenheit seiner Mitschüler zerstreuet, unterstützt oder erleichtert werden. Wenn von dieser Strafe, von welcher aber allemal die Eltern müssen benachrichtigt werden, der erwünsch-

te Erfolg nicht erblickt wird, so liegt dies, wenn nicht locale Schwierigkeiten vorhanden sind, allemal an der verkehrten Anwendung und unter andern an der unterlassenen Schärfung auf längere Zeit bei der Wiederholung des Vergehens. Alle andere Strafen dieser Gattung haben die Grundidee gemein, daß durch ein Vergehen gegen den Geist der Bildungsstufe eine größere oder geringere Ausschließung von der dieselbe bildenden Masse erfolgen müsse; sie sind weder gegen einen bestimmten Fehler, noch ein bestimmtes Laster gerichtet, und nach dieser allgemeinen Bestimmung läßt sich über diese nur gradweise verschiedenen Strafen wenig sagen. Das Hinausweisen aus der Classe und die Degradation sind ihrer Natur nach mit der Entziehung des Unterrichts verbunden, und ihre Anwendung auf lange Zeit bedenklich. Wenn man aber die Sittlichkeit als das höchste Princip der Schule setzt, so muß die niedrige Natur eines Vergehens und die Unwürdigkeit desselben über die Bedenklichkeit siegen, und eine Woche Entfernung aus dem Unterrichte der höhern Bildungsstufe würde ich ohne Rücksicht in schlimmen Fällen vollziehen. Der Arrest, das wirkliche Berauben der Freiheit auf eine längere Zeit, ist gegen die Widerspenstigkeit und gegen einen hohen Grad des Leichtsinnes, welche gemeiniglich mit einem regen Leben verbunden sind, am zweckmäßigsten zu brauchen; sehr wirksam erscheint er aber auch bei der Wildheit und

Rohheit, am meisten, dann wenn sie beschädigt haben. Gegen die Trägheit wäre er wohl am wenigsten zu gebrauchen, da diese mit dem Phlegma häufig zusammen trifft; die Flatterhaftigkeit jedoch, wenn diese mit Lebendigkeit wie gewöhnlich begleitet ist, und sich in der Erscheinung als Trägheit äußert, wird nicht mit Unrecht und Erfolg durch Arrest bestraft. Da seine Dauer, welche auch das Gesetz des Staats auf 48 Stunden erlaubt, ihn lebhaften Naturen sehr peinlich machen kann, so bildet er den Uebergang zu der körperlichen Züchtigung.

Es ist bekannt, wie sehr diese Gattung von Strafen besonders in den neusten Zeiten von den Pädagogen ist angefochten worden; übersieht man aber die Gründe, so erhellt, daß diese nicht die Besten sind. In der Cyropädie erzählt Xenophon, daß der ältere Cyrus als Knabe von seinem Lehrer Schläge bekommen habe, und der ehrliche Balthasar Stolberg ad Sophocl. Ajac. 1. bemerkt: παῖς Graecis a παίειν dicitur, und beruft sich auf Aristoph. Vesp. v. 1278.; auch die römischen Pädagogen waren keinesweges mit dieser Züchtigung sparsam. Wie also wohl die historischen Gründe gegen dieselbe nicht besonders von Gewicht sein können, so sind es die pädagogisch-philosophischen noch weniger. Sind die Schläge, wie diese Pädagogen sagen, eine ganz positive Strafe, gar nicht aus der Natur der Vergehens abzuleiten, so ist dieser alle positive Strafen treffende

Grund gar nicht haltbar; sind sie die thierische Behandlung einer Vernunft, so wende man sie so, daß sie die vernünftige Behandlung einer thierischen Natur werden; unterdrücken sie den Ehrtrieb, so brauche man sie nur da, wo die Erregung desselben ganz unmöglich ist. Ohne uns auf eine weitere Widerlegung aller dieser Gründe einzulassen, suchen wir unsere Ansicht davon festzustellen. Die körperliche Züchtigung ist die Zufügung eines sinnlichen Schmerzes wegen einer begangenen Unsittlichkeit. Hieraus ist ohne weiteres klar, daß durch eine solche Strafe die Sittlichkeit nicht etwa erweckt werden soll, denn dazu gehören Disciplinarmittel, welche auf die sittliche Einsicht wirken, sondern daß der einzige Zweck ist, die Unsittlichkeit als Erscheinung auszurotten. Dieses ist nun da erlaubt und geboten, wo die Vernunft noch so wenig gebildet ist, daß sie die sittliche Einsicht nicht erfassen kann; ob dem so sei, muß durch eine Probe vorher ausgemittelt werden; schlägt der Versuch fehl, so muß die zweite Probe erfolgen: ob etwa die Vernunft zwar nicht rein sittlich, aber doch nach einem der Sittlichkeit analogen Princip handle, also aus Trieb nach Ehre; unterbleibt auch dann die unsittliche Erscheinung nicht, so ist nichts übrig, als die äußere Gewalt gegen dieselbe zu stellen, aber nicht allein, sondern verbunden mit der reinsittlichen Einsicht, um durch Stärkung derselben und durch die Ausrottung der unsittlichen Erscheinung sowohl

den sittlichen Boden von Unkraut zu reinigen, als auch den ächten Samen der Sittlichkeit in demselben Augenblicke auszustreuen. Es muß demnach einer jeden körperlichen Züchtigung, Verweis, Ermahnung, Beschämung vorhergehen, und das Disciplinarmittel, welches die strafende Aufsicht darbietet, mit allem diesen verbunden werden. Uebrigens hat diese Gattung der Strafe den Vortheil, daß sie mit gleich lebhaftem Eindrucke öfter kann wiederholt werden, welches bei der Ehrenstrafe, die bei der Wiederholung an Wirkung verliert, nicht der Fall ist, sondern wo allemal eine Steigerung hinzu kommen muß. Diese kann gemeiniglich nicht anders hervorgebracht werden als durch die Ausdehnung in der Zeit, und damit ist ein Gewöhnen an Schande wesentlich verbunden; die körperliche Strafe dagegen wirkt augenblicklich innerhalb eines kurzen Zeitraumes, und kein vernünftiger Pädagoge wird sie so vollziehen, daß sie das Gefühl abstumpft, und Gewöhnung an diesen Schmerz zur Folge hat.

Ist aber die Natur dieser Strafe also, daß sie gegen die Erscheinung der Unsittlichkeit gerichtet ist, wirkt sie augenblicklich, und greift sie unmittelbar das sinnliche Wohlbefinden an, so ist ihre wesentliche Region in dem Theile der Schule, wo die Sinnlichkeit am stärksten hervortritt, wo die Erscheinung der Unsittlichkeit am häufigsten sich zeigt, und wo am wenigsten von der sittlichen Einsicht erwartet werden

darf, das ist, sie ist die eigenthümliche Strafe der untersten Bildungsstufe. Da nun aber die Unsittlichkeit als Erscheinung sich durch alle Bildungsstufen hin erstrecken kann, so bleibt sie durchaus nicht auf die Erstere beschränkt, sondern sie kann in allen geboten werden. Diesen beim ersten Blicke so auffallenden Satz wird eine nähere Ansicht der Natur dieser Strafe als richtig bewähren. Wir kehren daher zur untersten Bildungsstufe zurück, und fragen, immer jene allgemeine Bedingung ins Gedächtniß zurückrufend, daß zu ihr nur dann dürfe geschritten werden, wenn alle Disciplinarmittel bereits unwirksam gefunden worden, in welchen Fällen sie eigentlich gebraucht werden dürfe; ob gegen den Fehler oder gegen das Laster? Es würde bedenklich scheinen, sie gegen den ersten zu richten, wenn man sich nicht erinnere, daß Leichtsinn und Wildheit durch ihre Wiederholung oft den Charakter der Widerspenstigkeit und Rohheit annehmen, und bei geringer Wachsamkeit in diese Laster ausarten. In diesen Fällen also allein ist es erlaubt, zu diesem Extrem zu greifen. Leichtsinn also, der den Lehrer durch Trotz in Worten oder Thaten beleidigt, und daher den Charakter der Widerspenstigkeit annimmt, Wildheit, welche die Mitschüler beschädigt, können wie die Laster ohne Bedenken durch körperliche Züchtigung bestraft werden. Eine weit wichtigere Frage ist, ob auch Flatterhaftigkeit und Trägheit, welche die unsittlichen Erscheinungen des Unfleißes

hervorbringen, in der untersten Bildungsstufe auf die gedachte Art bestraft werden dürfen? Auch diese Frage muß man bejahen aus oben dagewesenen Gründen. Die Vollziehung aber muß mit einer Vorsicht begleitet sein, welche sich aus der Natur der Sache selbst darbietet. Zuerst ist vollständig anzuhören, was der Knabe für sich anführt; dieses ist gemeiniglich folgendes: zuerst, er habe die Arbeit aus Mangel an Kräften und Fortschritten nicht vollbringen können. Ist diese Entschuldigung wahr, so liegt der Fehler in der Methode, und es ist mit dem Lehrer darüber Rücksprache zu nehmen, oder der Knabe sagt, daß er mit Arbeiten überladen sei; die Wahrheit dieser Entschuldigung entscheidet die ordnende Aufsicht; oder ferner häusliche Verhältnisse hätten ihn abgehalten; dieses ist ein Punct, über welchen sich die Schule sogleich mit den Eltern verständigen muß, und der besonders eine leichte und gewandte Hand fordert; endlich Unpäßlichkeit und Abwesenheit aus den Lehrstunden; über die erste entscheidet das Zeugniß der Eltern wenigstens fürs erste; bei der letzten kommt es allemal darauf an, ob die Aufgabe, die in der versäumten Lehrstunde gegeben, seit der Wiederkehr des Schülers von ihm hat geleistet werden können oder nicht; ist es eine Gedächtnißübung von wenigem Umfange, so ist die Forderung billig, daß der Schüler auch bei Abwesenheit aus der Classe und kurzer Anwesenheit vor der bestimmten Ablieferung die Ar-

beit angefertigt habe; ist die Gedächtnißübung schwierig, setzt die Arbeit etwa gar die Lehrstunde voraus, so ist die Entschuldigung gültig. Diese Erfahrungen machen es bedenklich, bei Bestrafung des Unfleißes so rasch zu Werke zu gehen, wie bei andern Fehlern, sie fordern bei dem Individuum eine genaue Untersuchung, und Vieles bleibt hier der Geschicklichkeit und dem Sinne des Untersuchers überlassen und seiner Kenntniß des Individuums. Ist die Lüge in den Entschuldigungen aber einmal entschieden, so kann ohne Bedenken die Strafe für diese und der Mangel des Zutrauens eintreten, welcher die Untersuchung in analogen Fällen abkürzt. Man sieht von neuem, wie wichtig die Aufsicht ist, wie sie der Mittelpunct aller Disciplin dadurch sein muß, daß sie hier die Facta im allgemeinen und einzelnen verzeichnet hat, um dadurch die Kenntniß des Individui zu befördern, um einer Durchschlüpfung des strafbaren Subjects, oder einer ungerechten Behandlung eines Unschuldigen vorzubeugen. Eine ganz besondere Beachtung verdient das Nacharbeiten; es ist nicht zweckmäßig, die Vollendung der Arbeit als Ziel desselben zu setzen, wenn Trägheit bestraft werden soll, wohl aber wenn die Entschuldigung des Nichtverstehens der Aufgabe und der Ueberladung mit Arbeiten vorgebracht worden. Die Zeit, welche dann darauf verwandt wird, die Art und Weise, wie die Arbeit vollendet wird, ob flüchtig oder mit sichtbarer Anstrengung und dabei

gut oder schlecht, geben den besten Maaßstab für alle künftigen Fälle. Das Resultat von allem diesem ist, daß in der untersten Bildungsstufe der Unfleiß so fern seine häufige Wiederholung ganz vollständig erwiesen ist, eine körperliche Züchtigung gebietet, daß aber die Verfügung derselben mit der größten Vorsicht anzustellen sei. In der höhern Bildungsstufe kann unter allen gegebenen, nie aus den Augen zu verlierenden Bedingungen nur die Widerspenstigkeit und die Rohheit gröberer Art und die Fehler, die sich als solche äußern, dieser Strafe unterliegen. Es bilden sich hier eine ganze Reihe anderer Disciplinarmittel, um dieses harte entbehrlich zu machen, auch ist die sittliche Einsicht und die Uebung in der Hervorbringung sittlicher Erscheinungen bereits gewachsen und gestärkt. Hier ist der Ort, an diese Züchtigung den Begriff der Ehre zu knüpfen, und wenn die traurige Nothwendigkeit der Vollziehung eintritt, diese sogleich mit der Degradation zu verbinden. Eben darum muß diese Strafe hier bereits den Charakter des väterlichen verlieren, welcher ihr in der untersten Bildungsstufe eigen sein muß, und den Ausdruck der Beschimpfung annehmen. Der Unfleiß als einzelne Erscheinung und nicht im Zusammenhange mit einem unsittlichen Leben im Ganzen, kann auf dieser Stufe nie mehr das Object einer solchen Züchtigung sein. In der obersten Bildungsstufe giebt es nur einen einzigen Fall, in welchem des Beispiels wegen dieses traurige Schau-

spiel nothwendig wird, nämlich bei einer bestimmten Art von Widerspenstigkeit und freventlicher heftiger Beschädigung, in welchem Falle sie mit der Relegation zugleich zu verbinden ist; andere Fälle dürften väterlicher mit andern Disciplinarmitteln zu entscheiden sein.

Es ist erfreulich zu sehen, wie diese Strafe bei richtiger und gesetzmäßiger Ertheilung ganz verschwindet; nur einmal bin ich genöthigt gewesen, sie binnen vier Jahren in der mittlern Bildungsstufe zu vollstrecken, in der obern ist dieser Fall nie vorgekommen, in der untern ist sie durch mich, bei der vorher beschriebenen gesetzmäßigen Abstufung, durch die Anwendung aller Disciplinarmittel auf einmal und durch die strengste Consequenz nur sehr selten gebraucht.

Ich habe der Aufsicht als des Mittelpunctes aller Disciplinarmittel oft erwähnt, ich bin zugleich so überzeugt, daß der glückliche Erfolg, welcher in einer Schule durch die Disciplin hervorgebracht wird, von ihr abhängt, daß ich den größten Fleiß auf die Ausbildung dieses Zweiges verwandt habe.

Setzen wir nun die Untersuchung fort, welche wir aber jetzt, da alle Hauptsachen durchdrungen und in ihr Verhältniß gestellt sind, mehr andeutend als ausführend fortführen können. Es sind zuerst noch zwei Formen der Strafe da, die wir unter dem Namen Ausstoßung begriffen, und welche Entfernung und Relegation heißen; sie haben einen und denselben

Zweck, nämlich ein der Anstalt anerkannt unnützes oder schädliches Individuum aus derselben hinweg zu schaffen. Die Relegation unterscheidet sich von der Entfernung durch ihre Oeffentlichkeit, und es ist eine pädagogische Regel, diese jener so lange als möglich vorzuziehen, hauptsächlich aber diese zu wählen, wo der elterliche Einfluß eine mitwirkende Ursache des Vergehens war, oder wo eine Unsittlichkeit zu bestrafen ist, deren Bekanntwerdung von andern schädlichen Folgen auf die Masse sein könnte. Die Relegation aber ist dann nothwendig, wenn das Vergehen, weswegen sie verhängt wird, öffentlich geschehen ist. Die Gründe zur Ausstoßung liegen entweder in einem allgemein unsittlichen Leben, oder in einer einzelnen unsittlichen Erscheinung; die letztere muß allemal in der Sphäre des Ungehorsams oder der Unart liegen, und dabei in der höchsten Art dieser Untugenden; die einzelnen Erscheinungen des Unfleißes können nie dazu qualificiren, wohl aber gefährliche Beschädigungen der Mitschüler aus Rohheit und auch aus Leichtsinn, so fern dabei Warnungen schon vorhergegangen sind, fernerer Widerspenstigkeit durch beleidigende Worte, besonders leidenschaftslose in den obern Classen, oder thätige, trotzende, leidenschaftslose Widerspenstigkeit in allen. Wird die Ausstoßung wegen eines allgemein unsittlichen Lebens angewandt, so entscheidet die Häufung einzelner grober Vergehungen, sowohl gegen den Gehorsam, als gegen den Fleiß und die Artigkeit. Ue-

ber ihre Zahl giebt das allgemeine Disciplinarbuch Aus-
kunft, allein welche Anzahl derselben zur Ausstoßung
berechtigen, darüber entscheidet das Urtheil der Lehrer
allein. Eigentliche Widerspenstigkeit in geringern Gra-
den und häufigerer Anzahl derselben sind der vornehm-
ste Grund, mit dem gemeiniglich sich eine Reihe von
Rohheiten paart; aber auch der Unfleiß kann eine Ur-
sach zur Entfernung, nie aber zur Relegation werden.
Es ist jedoch hier ganz besondere Vorsicht nöthig; nie
kann der Unfleiß als Flatterhaftigkeit erscheinend Ent-
fernung bewirken, und selbst bei der Trägheit darf es
nur die sittliche sein, die so schwer von der physischen
zu unterscheiden ist, welche auf diese Art nach wieder-
holten Besserungsversuchen bestraft wird. Durch das
allgemeine Disciplinarbuch und den aus demselben flie-
ßenden Resultaten wird es möglich, einen jeden Schü-
ler als Individuum aufzufassen, und ihn dann gewiß
nach seiner Individualität als Schüler zu behandeln.
Außer dieser Individualität giebt es noch eine andere
desselben, nämlich als Menschen, deren Behandlung
aber nur sehr allgemeine Regeln hat, indem sie ganz
in der Sphäre der Pädagogik als Kunst liegt. Darge-
stellt wird die Individualität des Lebens als Schüler
ebenfalls durch die Censur; allein diese erfüllt noch
eine andere der oben bei der Uebergabe des Schülers
an die Schule von Seiten der Eltern gemachten For-
derung, nämlich die Lücke, welche dadurch in der
väterlichen Aufsicht entsteht, und die zwar nothwen-

dige, aber immer unnatürliche Trennung der Eltern von den Kindern möglichst klein zu machen. Zu diesem Ende muß die Censur nicht blos vorgelesen, sondern auch schriftlich verfaßt, den Eltern vorgezeigt, und von ihnen mit einer bescheinigenden Unterschrift versehen werden. Es ist aber den Eltern noch eine Frage übrig, die sie allerdings das Recht haben, sich durch die Lehrer beantworten zu lassen, welche aber in mehrerer Hinsicht mit dürren Worten auf das Zeugniß zu setzen bedenklich sein würde. Aus diesem Grunde drücken wir sie also aus: Ist das Product der Intension der beiden äußerlichen Richtungen der erkennenden Thätigkeit eines Schülers harmonisch oder im Widerspruche mit dieser Intension selbst? Dies geschieht, indem in einer vierten Rubrik auf dem Censurzeugniß, welche den Namen Progressen führt, dieses Product ganz historisch und unabhängig von allen andern aufgeführt wird. Wer nun unter den Eltern für die Erscheinungen dieser letztern Rubrik den Grund in den vorhergehenden sucht, wird ihn oft daselbst nicht, sondern eher einen leisen Widerspruch finden; dieser verschwindet aber allemal, sobald man jene Rubriken als ganz unabhängig von einander betrachtet als Prämissen, zu denen die Conclusion fehlt. Diese Rubrik ist demnach recht eigentlich für die Eltern, dem Schüler ist sie anerkennende Ermunterung von sittlichen Erscheinungen, oder Wink für abzuhelfenden Mangel.

Mit noch kürzern Worten gedenken wir der äu-

fern Beziehungen auf den Staat, auf die Mitbürger und das gesammte gebildete Publicum. Sie liegen allerdings außerhalb des Kreises der Disciplin; allein sie erscheinen auf eine so bestimmte Weise an dem Institut, daß ihre kurze Erläuterung und Erklärung allerdings hierher gehört.

Die Schule, als eine den künftigen Staatsbürger bildende Anstalt, steht als Schule in so weit unter der Aufsicht des Staates, daß er anerkennen läßt, ob der zu entlassende Schüler für den gewählten Stand die gehörige Vorbereitung habe. Die Anstalten, welche er dazu trifft, erhalten den Namen des Abiturienten-Examens *), welches aber in seinen Resultaten auch zur Erwägung der Eltern gehört, und daher ihnen zur Notiz gebracht werden muß. Es ist klar, daß die Schule hier als zu Ständen vorbereitend erscheint, und da nun eine jede Bildungsstufe eine bestimmte Art von Stand vorbereitet, so wäre das Abiturienten-Examen auf alle drei Bildungsstufen auszudehnen, und so wie ein aus Secunda Abgehender allemal untüchtig zur Universität ist, so müßte ein Quartaner als untüchtig zu den mittlern Ständen, ein Sextaner als untüchtig unmittelbar zu einem Handwerk überzugehen, erklärt wer-

---

*) Diese Ansicht gehört mir nur in so fern, als ich sie mir ihrer Trefflichkeit wegen angeeignet habe. Sie ist die Aeußerung eines geistreichen und hochverdienten Mannes.

den. Der Staat hat indessen nur die erste Art sanctionirt; allein die Berechtigung der Schule mit denjenigen Schülern, deren Eltern sich dieser Anordnung fügen, also zu verfahren, ist wohl keinem Zweifel unterworfen. Bei dem Abiturienten-Examen zur Universität, dessen Form und Inhalt der Staat zu bestimmen hat, muß von Seiten der Schule die strengste Wahrhaftigkeit herrschen, es müssen alle Connivenzen, alle Andeutungen und Unterstützungen wegfallen, die Anordnungen dabei müssen so getroffen sein, daß nicht nur alle wirklichen Künste von Seiten der Jünglinge, sondern sogar auch der Verdacht davon verhindert werden.

Endlich steht auch die Schule in einer Beziehung auf das Publicum, dessen Zutrauen zu erwerben sie wünschen muß. Dieses kann nicht anders geschehen, als wenn sie zu bestimmten Zeiten durch Vorlegung von Proben, sei es von Seiten des Erfolgs oder der Methode, dem Publico zeigt, daß sie dasselbe verdiene. Dieses ist der Zweck der Examina, von welchen das sogenannte große auf den meisten Schulen allein gebräuchliche überwiegend den Zweck hat, die Schule von Seiten des Erfolges zu empfehlen, daher ist die ganze Form desselben mit Recht eine repetirende. Es läßt sich daher aus dieser Art von Examen zwar die Kenntniß des Lehrers ersehen, und dasjenige, was er mit seinen Schülern geleistet, keineswegs aber die Methode desselben, wie sie sich bei

gänzlicher Unbekanntschaft des Schülers mit dem Objecte zeigt, nicht die Fertigkeit, Einwürfe zu widerlegen, einzeln im Moment vorgebrachte, ganz individuell ausgehende Aeußerungen des Schülers zur Herbeiführung eines allgemeinen Resultats zu benutzen, und wie die Einzelnheiten der pädagogischen Kunst weiter heißen mögen. Für diese Einsicht des Publicums müßte also eine neue Form existiren unter der Gestalt des Hospitirens. Da nun alle Woche der Kreis von Lectionen wiederkehrt, so müßte dieses Besuchen der Lehrstunden von Fremden sowohl als von Eltern, die sich für die Methode und Disciplin auf der Schule interessiren, den Zeitraum einer Woche einnehmen, aber freilich mit gewissen Einschränkungen, zu deren näherer Erörterung hier der Raum mangelt *), wie überhaupt der Ausführung bei öffentlichen Schulen, besonders wenn mehrere derselben Art in einer Stadt sind, ganz eigenthümliche Schwierigkeiten im Wege stehen. Da indeß diese Gattung von Empfehlung in der Idee eines Gymnasiums liegt, so ist es nothwendig gewesen, dieselbe zu erwähnen.

Da vorausgesetzt wird, daß die Mitbürger sich für die Schule als eine Bildungsanstalt in ihrer

---

*) Im Plamannschen Institut ist diese Einrichtung auf eine lobenswerthe Art eingeführt.

Mitte interessiren, da der Vorsteher das Organ des Lehrerpersonales ist, und mit dem Publico, welches dafür ein Interesse hat, in der unmittelbarsten Berührung steht, so kommt es dem Director zu, dasselbe von der Geschichte der Anstalt nach gewissen Zeiträumen zu unterrichten. Dieses ist der nächste Zweck des Programmes, welches sehr füglich zugleich eine Einladungsschrift für das Examen ist, und welches also eigentlich als eine Localschrift angesehen werden muß. Das Interesse jedoch, welches bei einem Gymnasio Statt findet, kann auch ein weiteres und höheres sein; dieses ist das Interesse ohne Localität, das Interesse für das Erziehen und Bilden der Jugend überhaupt, zu welchem jede Schulanstalt nach Kräften beiträgt. Um dieses allgemeine Interesse für die einzelne Schule zu erwecken, fügt man der Geschichte der Schulanstalt gemeiniglich eine Abhandlung bei, welche sich entweder an das gelehrte Publicum richtet, und die Schule dadurch als ein gelehrtes Institut empfiehlt, oder eine pädagogische, welche die Grundsätze des Vorstehers in Hinsicht auf Jugendbildung aufstellt, und die Schule von dieser universellern Seite her zu empfehlen bemüht ist. Welche Form man auch wähle, immer muß es den Vorsteher einer Anstalt mit Freudigkeit erfüllen, wenn das gebildete Publicum seine Bemühungen beifallend anerkennt.

IV.

Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung.

Der Inhalt der folgenden Abhandlung ist zwar durch den Titel derselben im Ganzen genau und hinreichend bestimmt, und es ist wohl augenscheinlich, daß die Aufgabe nur durch eine genaue Betrachtung der beiden genannten Disciplinen, und durch das bei ihrer Erlernung in Bewegung gesetzte Spiel der Seelenkräfte gelöst werden kann; allein dennoch wird es zu unserm Zwecke sehr dienlich sein, wenn wir das Einzelne, was in der Aufgabe liegt, genau angeben, und dadurch vorläufig den Gesichtspunct, auf welchen es eigentlich ankommt, feststellen.

Daß wir die genannten Gegenstände keineswegs als Wissenschaft an sich, oder als Lehrgegen-

stände für die Universität, oder auch nur auf dieselbe vorbereitend betrachten, sondern lediglich als Objecte für ein Gymnasium, zeigt schon die Gelegenheit, bei welcher, und der Ort, an welchem wir über sie sprechen. Aber auch von diesem Gesichtspuncte aus sind sie einer doppelten Ansicht fähig. Denn entweder soll das Resultat des Erlernens eine erworbene Fertigkeit sein, welche nun unmittelbar auf das Leben übergetragen werden kann, und einzelne Bestrebungen und Erfolge in demselben sichert, oder das Erlernen hat seinen Zweck in sich, es entwickelt, erweitert und erhöht blos die Fähigkeit, das Erlernen ist nur gymnastisch, und dann bereitet das Erlernte nur das Leben im allgemeinen, kein einzelnes, bestimmtes Leben vor, keine einzelne Aeusserung, keinen untergeordneten Zweck desselben. Der letzte Gesichtspunct ist der der formellen, der erstere der materiellen Bildung, und der allgemeine aus der Natur der Sache folgende Grundsatz ist nothwendig der: Alle Bildung wird nur für das Leben in weiterer und höherer Bedeutung erworben, eine gewisse materielle Bildung muß der formellen, und eine gewisse formelle der materiellen wesentlich und nothwendig folgen, und mit derselben unmittelbar verbunden sein. Die Schule aber auf nichts Anspruch machend, als eine Stufenleiter formeller Bildung zu sein, sieht sich nun, indem sie ja diese an irgend einem Stoffe vollziehen muß, genöthigt, Ge-

genstände aufzusuchen, an welchen sie dies am reinsten und zweckmäßigsten vermag, und indem sie diese aus dem Kreise der Wissenschaften, also aus einem Cyclus auswählt, der mehr oder weniger mit dem Leben und dem Praktischen zusammenhängt, so giebt sie dem Zögling eben damit eine gewisse materielle Bildung und praktische Richtung. Hiernach könnte es nun freilich scheinen, als sei der Gegenstand der formellen Bildung ganz gleichgültig, und als wenn, da wie natürlich ein jeder, eben weil er ein einzelner ist, auch die formelle Bildung auf eine eigenthümliche Art erhöht, eine Vervielfältigung der Gegenstände angerathen und empfohlen werde, oder als wenn diejenigen Objecte, welche dem Leben in seinen Einzelnheiten am nächsten liegen, vorzugsweise die Wahl bestimmen müßten; allein eine nähere Betrachtung wird uns sogleich von der Falschheit dieser Behauptung überzeugen. Denn eine Schule soll ja nicht die formelle Bildung erschöpfen, sondern dieselbe nur repräsentiren; sie soll zum formellen Wissen seinen Einzelnheiten nach fähig und geschickt machen; sie soll, scharf ausgedrückt, die Form der formellen Bildung geben, und populair ausgesprochen: Sie soll die Auffassungsgabe des Zöglings in dem Grade erhöhen, daß, auf welchen einzelnen Gegenstand des Wissens hin ihn seine individuelle Neigung leite, oder in welchen Kreis des Lebens ihn sein Schicksal führe, er mit Erfolg sich des Ge-

genstandes jenes bemächtigen, mit Leichtigkeit und Kraft in diesem sich bewegen könne.

Die Schule hat also unter den Gegenständen der formellen Bildung eine Wahl zu treffen, und die Gründe dieser Wahl liegen schon in dem vorhergehenden deutlich. Repräsentativ sollen diese Objecte sein, das ist, sie sollen von einer solchen Art sein, daß sie auf ein jedes formelle oder materielle Wissen ihre Anwendung leiden, sie sollen demnach ein allgemeines Wissen sein, und dieses zwar in einer relativen Vollständigkeit. Diese Vollständigkeit subjectiv und in Beziehung auf den Zögling angewandt, enthält nichts anders, als die Forderung, daß diese Gegenstände in ihrer Gesammtheit auch die gesammten Vermögen und Thätigkeiten der Seele in Bewegung setzen, stärken und üben müssen. Hat man also einmal Objecte der formellen Bildung, welche diese Natur haben, gefunden, sei es durch Instinct oder durch Ueberlieferung, oder wissenschaftlich, so ist der pädagogischen Forderung durchaus Gnüge geleistet. Mag es neben dieser immerhin andere Gegenstände des Wissens geben, welche einzelne Seelenkräfte nachdrücklicher und umfassender aufregen als jene, das Gedächtniß glücklicher erhöhen, die Phantasie tiefer beschäftigen, so wird und soll die Schule diese, wenn sie es ohne Vernachlässigung jener vermag, in ihrem Lehrcyclus aufnehmen; allein eine pädagogische Nothwendigkeit dafür ist durchaus nicht vor-

handen, denn diese letztern sind mit jenen erstern allerdings verwandt, sie sind nichts anders als tiefer liegende Ableitungen derselben, Anwendung jener auf einen einzelnen Gegenstand, der ihnen eine gewisse Eigenthümlichkeit giebt.

Wir haben jetzt immer von mehreren Gegenständen gesprochen, an welchen formelle Bildung auf einer Schule solle vollzogen werden, ohne für diese Behauptung eine Berechtigung beigebracht zu haben. Sollte es wirklich keinen einzelnen Gegenstand geben können, dessen Erlernung alle Vermögen der Seele beschäftigte, dem alle Formen des Wissens untergeordnet wären, und der also das einzige Object der Schule sein müßte? Die Möglichkeit eines solchen Gegenstandes ist durchaus nicht abzuleugnen, und es ist nicht schwer, die Stelle auszufinden, von welcher er abgeleitet werden muß. Es ist die, wo die einzelnen Kräfte des Geistes in eine einfache Urkraft zusammen fallen, die man Vernunft, Ich, Wissen, oder wie man es sonst bequem findet, nennen kann, von welcher aus alles Einzelne als Strahl davon erscheint. Es ist die Wissenschaft, welche, indem sie alles Mannichfaltige zur Einheit befaßt, auch jedes einzelne Wissen vorbereitet, und ihm seine Form giebt, es ist mit einem Worte die Philosophie, und ihre nächsten Zweige, die alle jene Eigenschaften haben, und es würde ein leichtes sein zu zeigen, wie durch die sogenannte Transcendental-

philosophie, durch Ethik und Physik den höchsten und umfassendsten Forderungen könnte genügt werden, wenn nicht die historische Entwickelung der Vernunft diese Wissenschaft als Object für eine Schule völlig ausschlösse. Es sind nämlich diejenigen Vernunftwesen, welche in den Kreis der Schule gehören, noch nicht zu dem Bewußtsein der unbedingten Einheit alles Mannichfaltigen gelangt, sie befinden sich noch in dem Zustande der Trennung und des Gegensatzes, es giebt für sie nur einzelne und entgegengesetzte Kräfte, und zur Erhöhung dieser sind nur passend und zweckmäßig einzelne und entgegengesetzte Objecte. Das Erkennen der unbedingten Einheit soll die Schule nur möglich machen, das ist, sie soll die Philosophie vorbereiten, und von dieser Seite aus ist es wahr, daß die Schule nur die formelle Bildung unvollständig ertheilen kann, und daß die Akademie es ist, welche sie in der philosophischen Facultät, der Vorschule der einzelnen Facultäten erst vollenden muß.

Haben wir durch diese Betrachtung die Annahme mehrer Lehrgegenstände zur Erwerbung der formellen Bildung als nothwendig erkannt, haben wir bereits eingesehen, daß diese wesentlich in einem Gegensatze stehen müssen, und dadurch die Erwähnung desselben auf dem Titel dieser Abhandlung gerechtfertigt, so wird die Erklärung des Ausdrucks: Ergänzung keinen Schwierigkeiten unterworfen sein.

Muß nämlich die formelle Bildung an mehren im Gegensatze stehenden Objecten vollzogen werden, so wird ein jedes derselben eine Einseitigkeit sein, das heißt, von der Gesammtheit der Seelenkräfte nur einige aufregen, und die andern nur beiläufig und leicht beschäftigen. Die formelle Bildung soll aber eine vollständige sein; dies zu erreichen, wird das zweite Object grade die Seelenkräfte, welche das erste nur nebenbei reizte und bewegte, als Hauptsache ergreifen und erhöhen, diejenigen aber, welche eines hauptsächlich beschäftigte, weniger aufregen und stärken. Durch die vereinigte Wirkung beider jedoch würde die Gesammtkraft des menschlichen Geistes nach allen seinen allgemeinen Richtungen erhöht, gestärkt, umfassend und vollständig gebildet werden. Da nun aber die Philosophie auf der einen Seitel von der Schule ausgeschlossen, auf der andern Seite jedoch der höchste Punct des Strebens ist, so ist klar, daß alle formelle Bildung der Schule nichts ist als Entwickelung des philosophischen Sinnes, bei welcher Gelegenheit wesentlich und nothwendig eine Masse rein wissenschaftlicher, historischer und praktischer Kenntnisse das Eigenthum des Schülers werden müssen *).

---

*) Philosophischen Sinn setze ich hier als gleichbedeutend mit formeller Bildung, und vorsichtig füge ich hinzu, daß dieser nicht entwickelt werden kann, ohne eine

Mathematik und Sprachen, worunter hier die Muttersprache und die beiden alten verstanden werden, nennt man uns nun als diejenigen Gegenstände,

---

Masse, und zwar diejenige Masse von Kenntnissen, die auf Schulen gelehrt wird, zu erlangen. Ich möchte mich gern vor dem Mißverständnisse bewahren, als redete ich dem hohlen Schwatzen, oder dem vornehmen, ungründlichen Anregen für Gegenstände, die weit über den Kreis der Schule hinausliegen, das Wort; und zugleich dem jammervollen Streben und der kläglichen Ansicht entgegentreten, nach welcher eine Schule nichts ist als eine Art von heimlicher Münze, wo die Pfennige für das künftige Brod ausgeprägt werden. Schulen und Universitäten sind den Bergwerken vergleichbar, wo ihr angeleitet werdet, ungeprägtes Gold zu gewinnen. Seid ihr in dessen Besitz, so mögt ihr, wie der Geist euch treibt, es ausprägen, oder es zu zierlichen Gefäßen umwandeln lernen, je nachdem das Schicksal euch in den Kreis des Bedürfnisses oder der Kunst und Wissenschaft führt. — Alle Erziehung ist in ihrer Wurzel nichts anders als Entwickelung und Steigerung des Gefühls. Gefühl nach der Seite der erkennenden Thätigkeit ist Sinn; Gefühl nach der sittlichen Seite Gesinnung; Mangel an Sinn führt zu einem mechanischen, Mangel an Gesinnung zu einem unersprießlichen Leben; der mögliche Umfang der Ausbildung beider richtet sich nach der Fähigkeit des einzelnen, der wirkliche Umfang nach den äußern Umständen, die Tiefe beider aber ist von dem Umfange durchaus unabhängig, und

welche die formelle Bildung vorzüglich befördern; sie sind in unsern Schulen nach ihren Abstufungen in sich die Hauptgegenstände, sie sind durch eine ehrwürdige Tradition als solche auf uns gekommen, und es muß allerdings nicht ohne Interesse sein, sie nach den aufgestellten Grundsätzen in dieser Hinsicht zu prüfen. Dies wird am besten geschehen, wenn wir zuvörderst die Vorzüge eines jeden dieser Objecte für die formelle Bildung darstellen, die Lücke, welche jedes derselben nicht ausfüllt, bemerklich machen, und diese Abhandlung damit schließen, daß wir zeigen, wie eine jede dieser Disciplinen das Leben im allgemeinen durch die eigenthümliche Art der formellen Bildung, welche sie gewährt, vorbereitet.

Die Mathematik oder Philosophie der Größe ist eine reine Wissenschaft, und daher ausgehend von ganz einfachen Grundsätzen, mit denselben verknüpfend ein Mannichfaltiges, dieses wieder in sich verbindend und vergleichend bis zu dem Puncte hin, wo dieses erschöpft ist. Die Mathematik ist demnach ein

---

ruht nur auf der Fähigkeit und dem Willen; in der glücklichen Harmonie beider Kräfte besteht das Gemüth, die höchste Erhebung desselben ist die Religion, klar wird diese durch die Wissenschaft, lebendig durch die Kunst, offenbar durch das äußere Leben. Unglückseliges Menschengeschlecht, wenn es anders wäre.

gehaltiges System, und wenn wir von dem Inhalt abstrahiren, System überhaupt, Kunstwerk der Vernunft, sofern wir darunter eine einzelne Kraft verstehen *). Das Studium und der Unterricht in dieser Wissenschaft muß also dem Zögling in und durch sich, abgezogen von dem materiellen, was er ihm giebt, auch die Anschauung des Systems einprägen, er gewinnt die Anschauung der Form des Wissens, er dringt lebendig in eine Organisation desselben ein, und erhält so einen Maaßstab, nach welchem er jeden Gegenstand desselben zu messen im Stande ist. Von welcher unendlichen Wichtigkeit und von welchem nicht zu berechnenden Einflusse aber die lebendige Anschauung einer absoluten Form sei, wird man am besten aus Analogien ersehen, von denen wir aus

---

*) Wie das System Kunstwerk der Vernunft ist, so ist das Kunstwerk ein System des Gefühls. Das Leben des Einzelnen ist das Resultat beider Kräfte, und soll in dem Ganzen der Erscheinung oder factisch ein System, subjectiv aber oder für das Gefühl ein Kunstwerk bilden, und zwar in einer unzertrennten Einheit. Von demjenigen, der das Leben überwiegend als Verstandesbegriff darzustellen bemüht ist, sagt man, er führe ein consequentes, von demjenigen, der in demselben vorzugsweise das subjective erstrebt, er führe ein genußreiches Leben. In der Harmonie beider Ansichten liegt die Lösung der Aufgabe, welches allemal nur durch Näherung geschehen kann.

dem Gebiet der Pädagogik nur an die Kraft des Beispiels und an die Macht der Gewohnheit erinnern, welche in dem disciplinarischen Felde von einer ungemessenen Wichtigkeit sind.

Wir stellten so eben den Einfluß auf die formelle Bildung auf, welche die Mathematik im Ganzen hat, so fern sie ein System ist; jetzt wollen wir von dem pädagogischen Gesichtspuncte aus den Einfluß im Einzelnen betrachten, den sie haben muß. Dieser ist zwar auch abhängig von dem innern Wesen der Mathematik, und kann einzig aus demselben erklärt werden, aber er unterscheidet sich wesentlich dadurch von jenem, daß dort die Einwirkung auf das Erkenntnißvermögen im Ganzen, hier dieselbe auf seine einzelnen Kräfte in Betrachtung kommt; ferner daß jener Einfluß ein allgemeiner ist, diese Erwägung aber in Beziehung auf die werdende Vernunft des Zöglings angestellt wird.

Die Mathematik, so fern sie ein System ist, muß von einfachen Grundsätzen und Anschauungen, und zwar von reinen und allgemeinen ausgehen, und ihre Erlernung bedarf daher durchaus keiner Vorbereitungen. Dieses giebt ihr in Hinsicht ihrer allgemeinen Anwendbarkeit einen unverkennbaren Vorzug. Man kann also durch sie die formelle Bildung, welche sie gewährt, unmittelbar an jedes Subject der Erziehung bringen, und in so fern ist sie ein durch nichts zu ersetzendes Instrument.

Die Mathematik ferner als reine Vernunftwissenschaft bedarf jener auffassenden Kraft des Erkenntnißvermögens nicht, welche als reine Fähigkeit sich vorfindet, und deren Erhöhung und Uebung mit so großer Mühe verbunden ist; wir meinen das Gedächtniß. Indem sie dieses ausschließt, oder wenigstens auf eine unbedeutende Art in Anspruch nimmt, ist die formelle Bildung, die ihr eigenthümlich ist, auch denen zugänglich, welchen die Natur eines der Geistesvermögen im hohen Grade versagt hat, und so erhöht in Beziehung auf das vorige auch diese Eigenschaft der Mathematik die allgemeine Verbreitung der formellen Bildung.

Die Mathematik ist ein System, als solches besteht sie aus einzelnen stark abgesetzten Gliedern, die jedoch unter einander innig zusammenhängen; diese Glieder haben eine Stufenfolge in sich, sie enthalten im Fortgange immer verschlungenere und schwerere Combinationen, es sind weitere von einem und demselben Mittelpuncte aus gezogene Kreise; bei aller dieser Verschiedenheit jedoch sind diese einzelnen Glieder auf dieselben Seelenvermögen gerichtet, und jeder einzelne Satz ist etwas für sich abgeschlossenes und zugleich ein Repräsentant der ganzen Wissenschaft. Die Mathematik entspricht also durch diese Eigenschaften den sämmtlichen Forderungen der Didaktik, und wird für die formelle Bildung das vortrefflichste Beförderungsmittel. Denn dieser Gliederbau der Mathe-

matik macht jedes einzelne Glied zu einem abgesonderten Ziele des Strebens, und giebt der Seele, wenn es erworben, das Gefühl der Erreichung, zugleich aber, da der strenge Zusammenhang des eingesehenen Satzes mit den vorhergehenden angeschaut wird, das Gefühl der Sehnsucht und den Wunsch des Weiterstrebens. Durch die Steigerung wird der Fortschritt auf das leichteste vorbereitet, und die Kräfte gewinnen an Umfang durch die homogenen Theile der Wissenschaft, durch den einfachen Gang derselben aber werden sie um so tiefer aufgeregt.

Auch in das Gebiet der Phantasie streift wenigstens die Mathematik hinüber, in dem Theile derselben nämlich, in welchem sie sich der Construction bedient, und wenn sie in der Algebra und in der Arithmetik die natürlichen Zeichen verläßt, und zu willkührlichen übergeht, zu Ziffern und Buchstaben, Zeichen besonderer und allgemeiner Größen, so ist dieß nur ein Vorzug mehr. Denn indem sie mit dem willkührlichen Zeichen einzelner Größen in der Arithmetik beginnt, kommt die gemeine sinnliche Anschauung diesen Operationen zu Hülfe; indem sie in der Geometrie die intellectuelle Anschauung übt, bedient sie sich der natürlichen Zeichen, um diese bereits höhere Anschauung zu erleichtern, und da wo sie die Gesetze der discreten Größen an sich darstellt, nimmt sie wieder zu willkührlichen Zeichen ihre Zuflucht, bis sie zuletzt die Identität der continuirlichen

und discreten darstellend, in dieser noch höheren Anschauung bei dem Gebrauche der willkührlichen beharrt.

Ferner berührt die Mathematik auch das Gefühl durch die Empfindung, welche die einzelne erworbene mathematische Wahrheit sowohl als die ganze Wissenschaft begleitet. Es ist das Gefühl der Evidenz, des unverlierbaren Eigenthums, der Erhebung über jede schwankende Ansicht und Stimmung, welches sie erregt, es ist die Physiognomik der Wahrheit an sich, welche sie der Seele einbrennt. Welchen scharfen Blick für die Wahrheit *), welchen Sinn für das gründliche Prüfen, für das vollständige und klare Erfassen derselben, muß diese Wissenschaft demjenigen gewähren, der sich ihr hingiebt, und ihr mit Eifer dient!

Endlich kennt die Mathematik als auf Einzelnes angewandt, und indem Einzelnes ihren Gesetzen unterworfen ist, durchaus nicht jenen Widerspruch, den

---

*) Der Sinn verkündet sich durch den Blick, welcher sich durch seine Beziehung auf ein Einzelnes und sein Momentanes von der Ansicht, welche stets auf eine Reihe geht, und ein bleibendes ist, unterscheidet; auf der Seite der Gesinnung steht dem Blicke die Stimmung gegenüber; eine bleibende Stimmung heißt Charakter, und ist der Gegensatz der Ansicht. Eine objectiv vollendete Ansicht ist ein System, ein objectiv vollendeter Charakter ist ein sittlicher.

man durch den Gegensatz der Theorie und Praxis auszudrücken pflegt; im Gegentheil, ist der Gegenstand der Praxis wirklich in das Gebiet der Theorie eingeführt, so decken sich beide vollständig. Findet sich dennoch ein solcher Widerspruch, wie sonst bei den Aberrationen des Lichts, und andern Theilen der angewandten Mathematik, so liegt der Grund desselben, außerhalb der Wissenschaft, und der Physiker oder der Mechaniker muß ihn empirisch aufdecken. Ist dieses bewirkt, so wird eine solche Erfahrung in die mathematische Formel aufgenommen, und der Irrthum ist für die Wissenschaft auf immer verschwunden.

Dies sind die herrlichen, in keiner Wissenschaft so tief und umfassend wie in der Mathematik zu erreichenden Vorzüge für die formelle Bildung; sie sind vollständig aufgezählt, denn wir haben ihre Vortrefflichkeit in Beziehung auf die erkennende Thätigkeit als Ganzes und Einzelnes betrachtet; wir haben ihre Wirkung auf das Gefühl, sowohl die Art, wie sie für die Imagination darstellt, als in so fern sie auf den Sinn und die Gesinnung einwirkt, erwogen, wir haben endlich sie, als ein Praktisches und Anwendbares in ihrer Eigenthümlichkeit dargestellt, und nun wäre nur noch ihr Einfluß auf das äußere Leben im allgemeinen übrig, den wir weiter unten erwähnen werden.

Es ist nun zunächst zu entwickeln, daß ungeach-

tet wir uns bemüht haben, die Vorzüge der Mathematik in das glänzendste Licht zu stellen, dieselbe dennoch in Beziehung auf die formelle Bildung eine Einseitigkeit sei, und daher nothwendig einen Gegensatz fordere. Dies kann uns aber gar nicht schwer fallen, wenn wir nur erwägen, daß wir oben von der formellen Bildung eine relative Vollständigkeit forderten, und daß diese dahin erklärt wurde, daß die gesammten Thätigkeiten des Geistes erregt und gestärkt werden müßten. Sehen wir mit diesem Blicke das Vorhergehende nochmals an, so finden wir zwar als einen Vorzug der Mathematik aufgeführt, daß dieselbe das Gedächtniß wenig beschäftige, und dadurch eine allgemeinere Verbreitung möglich mache; aber ist dem objectiv so, oder haben wir es nur sophistisch und für die einzelne Stelle so dargestellt? Unstreitig das letztere, denn nie kann eine einzelne Kraft ungestraft vernachlässigt werden, in dem Leben so wenig als in der Pädagogik. Was wir von ihrer Wirkung auf die Phantasie und das Gefühl sagten, mußten wir selbst ein Streifen und ein Berühren nennen, das heißt, verdeckt eingestehen, daß sie von dem Gebiete der Gefühle nur einen unbedeutenden Raum den ihrigen nennen könne. So blieben denn bei näherer Erwägung als unantastbare Vorzüge für die formelle Bildung übrig: ihr systematischer Geist, ihre Steigerung durch das Einzelne hindurch, ihre Evidenz, ihre Einheit zwischen Theorie und Praxis, oder sub-

jectiv gewandt, ihre Aufregung des Verstandes, ihre Stärkung des Urtheils, ihre Belebung der Vernunft, und ihre Verknüpfung der erkennenden Thätigkeit mit der praktischen. Allein auch hier steigen bei näherer Betrachtung eine Menge Zweifel auf. Billig fragen wir: Regt die Mathematik den Verstand, die Urtheilskraft und das Schlußvermögen allseitig auf? Wir müssen die Frage mit Nein beantworten. Denn sie thut es nur in Hinsicht des quantitativen gleichsam plastischen Wissens, das qualitative ganz vernachlässigend oder anderweitig entlehnend, und wenn ich in der kühnen Metapher fortfahren darf, das, was dem Wissen die Farbe und dieser der Form die Musik giebt, ganz entbehrend. Ferner ist denn diese Evidenz der Mathematik, ist diese Uebereinstimmung der Theorie und Praxis wirklich in allem Wissen? Die leichteste Ansicht der Wissenschaften überzeugt uns von dem Gegentheile, und lehrt uns, daß sie grade jene Starrheit im Leben hervorbringen muß, die unverrückt auf das Ziel gehend, die Mittel dazu im Einzelnen nicht beachtet und nicht erwägt.

Wenn dem also so ist, so sieht man leicht ein, daß zur relativen Vollständigkeit der formellen Bildung ein Gegensatz erfordert wird, welcher dasjenige ergänzt, was der Mathematik allerdings zur Vollendung der formellen Bildung abgeht. Die Natur und gleichsam die äußere Gestalt desselben muß uns sogleich vor die Augen treten, wenn wir die einzel-

nen Eigenschaften aufsuchen, die denen der Mathematik entgegenstehen. Dieß kann nun subjectiv oder in Beziehung auf den Schüler, oder objectiv in Beziehung auf die Wissenschaft geschehen. Die Mathematik nahm die Thätigkeiten des Erkenntnißvermögens mit Ausschluß des Gedächtnisses ganz vorzüglich in Anspruch, und zwar geschah dieses auf eine Art und Weise, daß das Gefühl nur untergeordnet und beiläufig berührt wurde. Dasjenige Object, welches den Gegensatz bildete, müßte also zwar, da ja ein Gegenstand des Unterrichts gesucht wird, allerdings die erkennende Thätigkeit überwiegend beschäftigen; allein so, daß die Wurzel dieser Beschäftigung nicht in den höhern Thätigkeiten läge, wie bei der Mathematik, sondern eben ausginge von der in derselben weniger hervortretenden Kraft des Gedächtnisses. Dabei müßte das Object in der Erlernung selbst und durch sie eine Richtung auf das Gefühl hin nothwendig in sich schließen. In der Gestaltung des Gegenstandes müßte ferner folgender Unterschied Statt finden: Das Object müßte kein System in sich bilden, sondern nur ein Einzelnes, statt des strengen Zusammenhanges müßten nur Reihen, statt der Stufenfolge Erweiterungen, statt der Evidenz Wahrscheinlichkeit, statt der unumstößlichen Gewißheit der Ueberzeugung Resultate von Ansichten eintreten und ihren Platz finden, und um auch den letzten Gegensatz in die Beschreibung aufzunehmen, statt der theils

willkührlichen und natürlichen Zeichen, welcher sich die Mathematik bedient, müßten ebenfalls beide vorhanden sein; aber nicht in der Trennung, wie die Mathematik derselben bedarf, sondern das willkührliche und natürliche Zeichen müßte in einem und demselben Schlage vorhanden sein.

In dieser aus dem Gegensatze sich ganz ungezwungen ergebenden Beschreibung des Gegenstandes erkennt ein jeder bereits das Bild der Sprache, und so kann der Rest der Abhandlung, so scheint es hier wenigstens, in nichts anderm mehr als in der Bemühung bestehen, die Beläge zu den hier einzeln ausgesprochenen Urtheilen factisch herbeizubringen.

Das Object der Sprache ist das Wort. Dieses läßt eine dreifache Ansicht zu; ich kann es betrachten nach seiner Form, und dies bildet die Grammatik, oder nach seiner Bedeutung, und diese enthält das Lexikon; oder endlich als einen articulirten Laut, ein tönendes. Die Erlernung der Sprache kann nie vollbracht werden ohne Uebung im Auffassen von Darstellungen in der Sprache, und die hauptsächlichsten derselben sind schriftliche Denkmäler, die sich in dichterische und prosaische theilen. Diese sollen verstanden werden, weil ohne dies die Erlernung der Sprache unmöglich ist; zu dem Ende muß ich sie auslegen, und indem ich sie durch die Auslegung verstehe, wird der Inhalt derselben mit seinem Ein-

fluß mein Eigenthum *). Hier ist die Gränze der Schule, auf welcher die Sprache und deren Erlernung Zweck ist; erst auf der Universität wird sie Mittel für die Gelehrsamkeit; auf jene Puncte allein haben wir also hier zu sehen.

---

*) Man könnte neben der Hermeneutik die Erwähnung der Kritik vermissen, allein für die Pädagogik fällt diese ganz mit jener zusammen. Die Schule behandelt die Kritik nicht etwa als ein Mittel, wodurch die Wahrheiten der historischen Gelehrsamkeit wachsen, sondern lediglich als ein formelles. Die Varianten des Horaz betrachtet sie nicht als von den Abschreibern ausgegangen, sondern sie sind ihre Hefte und Correcturen des Dichters selbst, wo denn auch Schreibefehler mit unterlaufen. Hätten wir die vorläufigen Versuche unserer Poeten zu ihren Gedichten, wie wir denn von Rammler etwas ähnliches besitzen, so wäre kein Zweifel, daß wir das, was von der Kritik auf eine Schule gehört, auch in einer deutschen Stunde und für die Muttersprache benutzen könnten. Diese Ansicht enthält die Regel für die Anwendung der Kritik auf Schulen; sie heißt: Benutze nie Varianten da, wo die richtige Lesart von einer historischen Gelehrsamkeit abhängt, von der Menge und dem innern Werthe der Codices; dagegen nimm auf diejenigen Rücksicht, deren Werth theils aus dem Gedanken selbst, theils aus dem Zusammenhange derselben unter einander, besonders aber aus der Grammatik entschieden werden muß, und hiezu geben die verschiedenen Ausgaben der Schüler eine äußere und bequeme Gelegenheit.

Grammatik und Lexikon wenden sich, wenn sie erlernt werden wollen, zunächst an das Gedächtniß, und dieses wiegt die Eigenthümlichkeit der Mathematik, daß sie sich aus einfachen Vernunftgrundsätzen heraus zu ihrer Höhe erhebt, und damit den Vortheil einer großen Verbreitung für sich hat, durchaus auf. Denn da das Gedächtniß diejenige Kraft ist, welche in der historischen Entwickelung des Geistes die frühere ist, so kann der Unterricht in den Sprachen, namentlich in der Muttersprache, auch mit dem ersten Erwachen des Geistes beginnen, und wenn die Mathematik sagen kann, ich bin ein Object der Bildung, so weit das Gebiet der Vernunft reicht, so dürfte die Sprache antworten, ich wirke schon da, wo das Kind einzelne Worte spricht, ich wecke die Vernunft; du mußt ihr Erwachen abwarten, und wenn wir beide Begleiterinnen und Freundinnen des Jünglings sind, so bleibt mir das Kind ein unbestrittenes Eigenthum.

Mit der Syntax fängt bereits das Urtheil an in Thätigkeit zu gerathen, nicht nur weil der Satz das Bild des Urtheils ist, sondern besonders darum, weil hier Lexikon und Grammatik zusammenfallen. Die Syntax beschäftigt sich freilich ebenfalls nur mit Formen; allein diese sind bereits abhängig, theils von den allgemeinen Gesetzen der Vernunft, theils von der Bedeutung des Wortes. Jene kann ich dem Kinde oder Knaben freilich nicht ableiten, sondern

sie ihm nur durch wiederholte Anschauung dunkel in die Seele legen; allein die Bedeutung wird allerdings ein Gegenstand seiner Betrachtung, und muß es werden, wenn er anders die Regel anwenden soll. In dem Alter aber, wo dies geübt werden kann, ist der Knabe noch der Mathematik nicht gewachsen. Man könnte freilich das Zifferrechnen bis zu den nächsten Ableitungen aus der Proportion diesem Elementarunterricht entgegenstellen; allein dieser wird doch eigentlich nur mathematisch durch die Einsicht in das Decimalsystem, und durch die Ableitung des Verfahrens daraus in den Elementen der Rechenkunst, endlich durch die Einsicht in die Natur der Proportion, und da dieses in diesem Alter unmöglich ist, so wird dieser Unterricht immer empirisch und mechanisch, selbst bei den Bemühungen der neuern Pädagogik, bleiben.

Betrachten wir die Mathematik und das Lexikon als ein Ganzes, so ist freilich beim ersten Blicke klar, daß sie nie in sich ein System bilden können, wohl aber Reihen, im Lexikon ausgehend von dem Stammworte zu den Ableitungen und Zusammensetzungen, in der Grammatik durch das Befassen unter ein Gleichartiges und Analoges. Eine Reihe aber und eine Ordnung ist nichts anders als eine Annäherung und eine Analogie des Systems, und so dürfte es wohl sich ergeben, daß die Grammatik und das Lexikon, letzteres richtig gebraucht, Vorbereitungen für die Mathematik wären, und zwar

um so zweckmäßigere, weil die Sprachen hier mit ihr in der Anregung derselben Seelenkräfte zusammentreffen, und innerhalb dieser eine Stufenfolge bilden.

Der Knabe schreitet nun zur Lectüre fort, so fern diese nur zur Einprägung der Formen und der Trivial-Syntax dienen soll, können wir sie hier fallen lassen; allein sie erweitert sich für den Jüngling, und bezieht sich besonders auf dichterische, rednerische und geschichtliche Darstellungen. Schon bei der Anschauung der Stammwörter des Lexikons und der Bemerkung der Nachahmung durch den articulirten Laut ist er in ein Feld eingeführt, in welches ihm die Mathematik nie folgen kann, in das musikalische der Sprache und in die Region des Gefühls; mächtiger noch wird dies angeregt durch das Sylbenmaaß, durch den Rhythmus, durch den eurhythmischen Bau der Periode, und indem er in die Region des Verstandes übergeht, indem er die Geschichtschreiber, und die leichten Schriften der Philosophen zum Gegenstande seiner Lectüre macht, findet er in den Sprachzeichen die höhere Vollkommenheit, daß sie als zahlähnlich für den Begriff, und musikalisch für das Gefühl gebraucht werden können. Mit diesen einfachen und wunderbaren Zeichen soll er sich bemühen, die schriftlichen Darstellungen zu enträthseln, und zu diesem Ende das Unverständliche auslegen. Hier wird er frei-

lich immer auf Einzelnes stoßen, und diese Bemühung wird zwar eine fortgesetzte und wiederkehrende, nie aber eine in sich zusammenhängende werden, wie bei der Mathematik; auch wird nie der Fortschritt während derselben so gemessen, so gleichartig sein, vielmehr wird bald hier die Sprache, hier eine einzelne Kenntniß der Sitten und der Verfassung, bald die Eigenthümlichkeit der Sprache des Schriftstellers, oder der Gattung, wozu er gehört und dem ähnliches die Entscheidung herbei führen, aber eben dies wird das Spiel mehrerer Seelenkräfte begünstigen, er wird sich genöthigt sehen, das Vorliegende an sich scharf zu betrachten, das Nächste und das Entferntere genau zu erwägen, aus dem Möglichen das Wahrscheinliche auszulesen, und so wird sich jede einzelne Stelle zu einem kleinen Ganzen durch ein reges Spiel des Verstandes, des Urtheils, des Gedächtnisses, und des Gefühls bilden. Mag hiebei an die Stelle der Evidenz nur Wahrscheinlichkeit treten, mag die immer auf andere Weise unter andern Bedingungen wiederkehrende Schwierigkeit, mögen die vielen und jedesmal in verschiedenen Verhältnissen angeregten Seelenkräfte dem Ganzen den Schein des kleinlichen und rhapsodischen geben, mag dabei die Tiefe der Aufregung, der einfache Schritt der mathematischen Untersuchung nicht vorhanden sein, so ist doch der Vorzug der formellen Bildung durch Sprache

in Beziehung auf die durch die Mathematik klar, daß das Spiel der Kräfte mannichfaltiger, freier und weniger getrennt ist. Es gewinnt also die formelle Bildung durch Sprache an Umfang, was sie durch Mathematik an Tiefe und gleichförmiger Erregung verliert. Diese Natur der philologischen Bildung bleibt sich gleich, wenn der Jüngling auf der Schule, wie es wohl geschieht, und was in diesem Kreise der Gipfel der Bildung ist, sich einen oder einige Schriftsteller durch dieses Bemühen ganz zu eigen macht, wenn er das Nächste und das Aeußerste zusammenstellt, und einheimisch wird in ihrem ganzen Ideenkreise. Außerhalb dieses Kreises liegt ja noch die ganze Litteratur, die nothwendig und unerläßlich zur Erklärung derjenigen Schriftsteller gehört, die er eben durchdrungen zu haben glaubt, und wer steht ihm dafür, daß Ansichten daher entlehnt, seine Ansichten, wenn nicht zerstören, doch verändern. Dies ist freilich bei der Geschlossenheit der Mathematik gar nicht möglich; was auf ihrem Gebiete gewonnen ist, bleibt ein ewiger Besitz. Der Mathematiker gleicht dem Rentier, der sich sicher fühlt gegen den Zufall und von seinem Einkommen zehrt, der Philologe dem großen Kaufmann, der immerfort speculirt und im Gefühle des Gewinnens und Verlierens sein Glück findet. Was aber bei den Meistern der Wissenschaft Statt findet, und in der Natur der Wissenschaft gegründet ist,

muß bei den Schülern derselben eintreten, und wenn die Geschlossenheit der Mathematik für die formelle Bildung ein Vorzug ist, so wird er von dem der Philologie, welche unendlich und vielseitiger in sich ist, aufgewogen.

Von der Wirkung des Inhalts, welcher dem Jüngling, indem er die Sprache erlernt, durch diese Erlernung zukommt, dürfen wir, weil die Sache an sich klar ist, nur weniges anführen. Hier bemerken wir nur, daß, da die Erlernung der Sprache und ein gewisser Grad in der Fertigkeit derselben auf der Schule Zweck an sich ist, die Erwerbung des Inhalts zwar ein gelegentliches, aber doch nothwendiges Erwerben ist, und daß also allerdings von den Folgen dieses Inhalts für den Geist gesprochen werden darf. Es fällt aber in die Augen, daß dieser, historischer, philosophischer und poetischer Art, sich auf das Gemüth in seinen Einzelnheiten beziehe, und eben so wohl die Phantasie als das Ethische, den Verstand sowohl als die Vernunft ergreife und aufrege, und so der Mathematik gegenüber, auch von dieser Seite den Geist weit vielseitiger und umfassender, wenn gleich nicht so tief und gleichförmig ausbilde.

Wir haben in dem Vorhergehenden die Darstellung der Eigenthümlichkeit des Sprachstudiums gleich so gegeben, daß nicht nur der Gegensatz gegen die Mathematik heraustrat, sondern sich auch als-

Ergänzung gegen die oben nachgewiesene Einseitigkeit derselben offenbarte, dennoch aber wird es nothwendig sein, besonders in Hinsicht auf das Folgende das Resultat nochmals zusammenzustellen. Es ist dieses: In der formellen Bildung durch Mathematik werden die erkennenden Kräfte des Geistes überwiegend, und zwar als ein Ganzes organisirend durch gleichförmigen einfachen Fortschritt tief und gründlich angeregt, die rein auffassende Kraft dagegen, ferner das Gefühl, das Ethische und die Gesinnung, theils beiläufig, theils gar nicht erweckend. Bei der formellen Bildung durch Sprache dagegen, geht der Fortschritt von der rein auffassenden Kraft des Geistes, dem Gedächtnisse aus, die höhern erkennenden Kräfte an einem Einzelnen vielseitig und im wechselnden Verhältnisse der Tiefe, also rhapsodischer übend, sich aber dafür umfassender ausdehnend und auch die formelle Bildung des Gefühls und die Gesinnung ergreifend. Wollen wir im Allgemeinen das Resultat hinstellen, so würde subjectiv die Mathematik die Stärke des Geistes, die Sprachen die Geschicklichkeit desselben, jene die Tiefe, diese die Behendigkeit und Vielseitigkeit glücklicher ausbilden, objectiv aber die Mathematik die Auffassung eines Ganzen als solches, die Sprachen aber die Einzelnheit und ihre Beziehung begünstigen.

Und nun sind wir auch im Stande, eine Lücke

auszufüllen, welche wir oben mit Bewußtsein zurückließen. Es wurde nämlich von der Philosophie behauptet, daß durch ihre Erlernung die formelle Bildung vollständig erlangt werden könnte, da sie aber über die Gränzen der Schule hinausliege, indem der Zögling, welcher sich noch im Zustande der Trennung befinde, die Einheit nicht auffassen könne, so müsse sie auch durch ein getrenntes, durch ein zwiefaches vollzogen werden. Allein, genau genommen, ist das letztere nur eine Behauptung, keine Folgerung. Es folgt nur die Vielheit der Objecte, keineswegs ihre Zwiefachheit, und im Gegentheil würde man der Strenge nach behaupten müssen, daß für eine jede einzelne Seelenkraft auch ein einzelnes Object nöthig sei, welches durchaus nicht in andere Gebiete hinüberstreifen dürfe. Soll also die Abhandlung organisch geschlossen werden, so müssen wir nicht dabei stehen bleiben, daß die relative Vollständigkeit der formellen Bildung durch Sprache und Mathematik, wie bis jetzt geschehen ist, äußerlich nachgewiesen werde, sondern wir müssen diese Zwiefachheit aus der Einheit, aus der Philosophie und deren Object selbst ableiten; das Object derselben aber ist das Wissen selbst, und wenn wir in demselben einen gleichen Gegensatz und ein gleiches Schweben darthun, dann dürfte wohl die Zwiefachheit dieser Repräsentanten, und das Streben, in einander überzugehen,

durchaus erklärt sein. Da aber der Beweis für diese doppelte Richtung und die Einheit beider eben die Philosophie selbst ist, so begnügen wir uns, dieses historisch darzustellen.

Ohngeachtet nämlich das Wissen an sich eine strenge und ungetheilte Einheit ist, so sind doch seine Aeußerungen zwiefach und entgegengesetzt; denn es bezieht sich entweder auf eine Idee, also auf etwas allgemeines, über die Zeit hinausliegendes, und also constructibles, oder auf eine Erscheinung, etwas Einzelnes, der Zeit durchaus angehöriges, in ihrem unmittelbaren und unendlichen Abfluß gewurzeltes, eben dadurch aber der Construction entfliehendes. Die Einheit beider Aeußerungen liegt in der klaren Erkenntniß ihrer Ableitung, und das Leben des Wissens in der wirklichen Ausgleichung dieses nothwendigen Gegensatzes. Soll nun die Schule die Philosophie vorbereiten, so kann sie dies nur durch das Auffassen eines Bildes derselben, also durch einen Gegensatz, und daher durch zwei Objecte, von denen das eine das Bild der Idee und constructibel, also systematisch, das andere das Bild der Erscheinung, der Construction entfliehend und historisch ist; jenes ist die Mathematik, dieses die Sprachen. Die Einheit dieses Gegensatzes kann aber nicht klar hervortreten, denn die Lösung desselben ist eben die höchste Aufgabe der Philosophie; daher kann nur davon eine Ahnung eintreten, und diese stellt sich

dar in den Sprachen, durch die Analogie, welche nichts ist als das Streben nach dem Systeme, durch die Wahrscheinlichkeit oder die Näherung an Evidenz und in der Berührung aller Seelenkräfte, obgleich in quantitativer Differenz.

Die formelle Bildung, welche oben als gleichbedeutend dem philosophischen Sinne gesetzt wurde, muß sich nun dem gemäß ebenfalls als Sinn für die Idee, und als Sinn für die Erscheinung mittheilen lassen; die Mathematik bestimmt jenen, die Sprachen, diesen zu wecken, zu reinigen und zu stärken. Der Sinn für die Erscheinung heißt im allgemeinen, von der Art der Gegenstände, auf welche er sich vorzüglich bezieht, historisch, und in dieser Beziehung setzt man ihn dem wissenschaftlichen entgegen; wollte man diese Richtungen des philosophischen Sinnes von den Gegenständen der vorläufigen Bildung benennen, so würde der Sinn für die Idee der mathematische, und der für die Erscheinung der philologische genannt werden müssen. So wären demnach Sinn für die Idee, wissenschaftlicher Sinn, mathematischer Sinn gleichbedeutend auf der einen, und Sinn für die Erscheinung, historischer Sinn, philologischer Sinn gleichbedeutend auf der andern Seite; beide Richtungen zusammengenommen aber bildeten ein Ganzes, und ließen sich unter dem Namen des philosophischen befassen. Indem wir alle diese Benennungen übersehen, bemerken wir sogleich, daß sie die Unbequem-

lichkeit haben, daß sie jederzeit irgend ein Object des Strebens ausdrücken; wir bedürfen aber eines Ausdrucks, der gar nichts materielles in sich schließt, sondern lediglich die Form, in welcher er hervortritt. Wenn wir uns jedoch erinnern, daß die Idee als solche constructibel, und die Construction an sich das System ist, so erscheint in der allerweitesten Bedeutung der philosophische Sinn als Sinn für das System, als systematischer Sinn. Der Idee steht die Erscheinung gegenüber, sie ist ein einzelnes, in der Zeit hervortretendes, welches der historische und philologische Sinn auf dem Felde des Erkennens auffaßt, organisirt und in Beziehung auf sich selbst und auf eine Reihe, die ihrer Natur nach nie ein System werden kann, ausbildet. Auf dem Felde des Gefühls ist dies die Beschäftigung des Künstlers, und daher können wir die Form dieser Thätigkeit auch auf das Feld des erkennenden Vermögens übertragen, und die dem systematischen Sinne gegenüberstehende Richtung den künstlerischen Sinn nennen.*) Nach dieser

---

*) Nicht Kunstsinn, oder Sinn des Künstlers, wie sich wohl von selbst versteht, sondern nur die Form davon bei verändertem Object, wie der systematische Sinn sich auf die Kunst richten, und in der Form der Kritik erscheinen kann. Die formelle Bildung läuft nun als systematischer und künstlerischer Sinn durch alle Stufen der Schule bis in die letzte Classe, wie natür-

Auseinandersetzung werden wir nun im Stande sein, den letzten Theil unserer Aufgabe zu lösen und nachweisen können, wie die vollständige formelle Bildung, oder der vollständig entwickelte philosophische Sinn das Leben vorbereiten könne.

Wir sahen oben, daß alles Erlernen und alle durch dasselbe erworbene Bildung nur für das Leben erworben werden solle; wir sagten, die materielle Bildung gehöre dem bestimmten einzelnen, die formelle dem allgemeinen Leben an. Auf dem Standpuncte, auf welchen wir uns gestellt haben, dürfen wir auf die erste Art nicht reflectiren, nur die letzte ist es, auf welche wir unsere Aufmerksamkeit richten, und die wir schärfer ins Auge fassen müssen. Es soll dargethan werden der Einfluß der formellen Bildung oder des philosophischen Sinnes auf das Leben; die formelle Bildung ist aber ein Theil der

---

lich in immer engern und begränztern Kreisen. Es ist hier der Ort nicht, dies auszuführen, kaum die Stelle, es anzuführen, um sich dadurch vor einem möglichen Mißverständnisse zu bewahren. Wer nicht einsieht, daß die pädagogischen Bemühungen Pestalozzi's auf Erweckung des philosophischen Sinnes, und bei seinen beiden Richtungen überwiegend auf die Erweckung des systematischen gerichtet sind, gehört zu denen Pädagogen, denen man *alles* sagen muß, und denen man daher *nichts* sagen kann.

intellectuellen, welche hier nur in das praktische über-
geht, wir müssen daher auch das Leben nur in Be-
ziehung auf diese auffassen, und daher nicht nur von
jeder nähern Bestimmung des Kreises abstrahiren,
in welchem es sich bewegt, sondern auch von dem
gemüthlichen und sittlichen Element, was in demsel-
ben herrschen könnte. Leben ist uns demnach nichts
anders als Sphäre bestimmter praktischer Thätigkeit.
Diese Sphäre ist, ihr Umfang sei noch so weit, doch
immer ein Begränztes und Gegebenes, sie enthält
daher im Allgemeinen nicht nur den möglichen Um-
fang, sondern auch die möglichen Bedingungen der
praktischen Thätigkeit. Das erste Geschäft ist nun,
das Mannichfaltige des Kreises aufzufassen, es un-
terzuordnen unter höhere Gesichtspuncte, und zu ei-
nem Ganzen umzuschaffen. Die Einheit, welche auf
diese Art hervorgebracht wird, ist der Zweck, die
Mannichfaltigkeit oder die untergeordneten Stufen
zur Einheit sind die Mittel, und das Ganze ist die
Idee des Kreises. In dieser ersten Aeußerung der
praktischen Thätigkeit können folgende Irrthümer ein-
treten, daß entweder die Einheit nicht aufgefunden
ist, oder das Mannichfaltige unvollständig berechnet,
oder endlich, daß das Verhältniß des Mannichfal-
tigen zur Einheit unrichtig dargestellt ist. Dieser
Theil der praktischen Thätigkeit ist indessen construc-
tibel, er liegt über die Zeit hinaus, und kann in al-
len Beziehungen geprüft und berichtigt werden; ist

dieß geschehen, dann bildet er ein vollständiges von dem Kreise selbst bedingtes System, und dieses kann nur der am besten entwerfen, dem der systematische Sinn ausgebildet ist, und der an der Mathematik gelernt hat, was zur Einheit, Vollständigkeit, und zum unbedingten Zusammenhange mit der Einheit wesentlich gehört. Indessen ist diese Operation der praktischen Thätigkeit bis jetzt lediglich wissenschaftlich, es ist nur die ideale Anwendung des organisirenden Vermögens auf etwas bestimmtes, hier auf einen Kreis des Lebens. Es muß demnach die praktische Thätigkeit eine zweite Operation vornehmen, sie soll die Idee des praktischen Kreises innerhalb desselben darstellen, verwirklichen, wie man sagt. Von diesem Gesichtspuncte aus erscheint jene erste Operation als Zweck, und die gesammte zweite ist das Mittel; jene bewies die Möglichkeit der Verwirklichung, diese soll die letztere vollziehen. Es bleibt nun natürlich die Einheit; das Mannichfaltige aber erscheint als ein Besonderes durch seine Eigenthümlichkeit immer störend auf die Einheit einwirkend und in der Zeit, historisch in dieser Form hervortretend. Dieses besondere aber in allgemeines Mannichfaltige und so in die Einheit zu verwandeln, wird dem am besten glücken, welcher durch philologische Bildung den künstlerischen Sinn durch die Behandlung des Besondern am meisten geschärft, und der dadurch sich eine Behendigkeit erworben hat, die einzelne Schwie-

rigkeit zu durchdringen, und durch kühnes Verknüpfen aus mannichfaltigen Gebieten und Kreisen sie zu lösen und auszugleichen.

So bereitet die formelle Bildung durch Mathematik und Sprache auch das Leben im allgemeinen vor, und es kann nicht mehr auffallend sein, wenn wir zum Schlusse dieser Abhandlung die gedachten Objecte als für eine Schule ganz unerläßlich und den größten Theil der Thätigkeit der Schüler in Anspruch nehmend erklären müssen. Die andern außerhalb derselben liegenden Objecte dürfen als durch ihre Eigenthümlichkeit die formelle Bildung erweiternd zwar nicht ausgeschlossen werden, ihr objectiver Werth aber und ihr Verhältniß hängt nur von dem Grade der Verwandtschaft ab, den sie zu jenen Hauptgegenständen der formellen Bildung haben.

V.

Wie kann eine Schule in das Gebiet der Universität überstreifen?

Man hat den Schulen in den neuern Zeiten sehr häufig den Vorwurf gemacht, daß sie in das Gebiet der Universitäten überstreiften, und ohne im folgenden die einzelnen Thatsachen vollständig darlegen zu wollen, durch welche dies geschehen kann oder geschieht, wollen wir uns die Frage im Allgemeinen erläutern und beantworten, weil sich hieran manches das Wesen der Schule und des Unterrichts auf derselben betreffende knüpfen läßt, von dem wir uns schmeicheln, daß es nicht ganz ohne Interesse sein wird.

Eine Universität ist eine Schule zur Bildung von Gelehrten. Dieser Ausdruck sagt ganz etwas anders als der: Es werden auf derselben Gelehrte hervor-

gebracht. Das letztere ist die Sache der eigenen durch das Leben sich hinstreckenden Neigung und Begeisterung für die Wissenschaft, die Universität giebt der bestehenden Neigung nur die gehörige Richtung, und macht durch den Unterricht, welchen sie ertheilt, es möglich, mit geregelter, sich selbst nicht zerstreuender und abirrender Thätigkeit ein Gelehrter zu werden. Sie lehrt das Lernen. Zu diesem Ende muß der Lehrer des Lernens, welcher nach dem Sprachgebrauch Professor heißt, dem Studenten die ganze Wissenschaft, welche er ihm vorträgt, nach ihren einzelnen Theilen vorzeichnen, er muß das Verhältniß der Theile zu einander darlegen, sodann diese Abschnitte mit dem Ausgemachten und allgemein für wahr Anerkannten ausfüllen und vortragen, das Geschichtliche eines jeden Theils und also besonders die Quellen, aus denen das Ausgemachte geflossen ist, nennen, und der eigenen Untersuchung anheim stellen, endlich dasjenige, was noch zweifelhaft ist, als solches bezeichnen, und den Gesichtspunct, aus dem dasselbe überhaupt zu betrachten, und wie es, und mit welchen Hülfsmitteln es zu lösen sein möchte, darstellen. Der Student verläßt daher die Universität mit der Kenntniß des Umfangs der Wissenschaft und dem Allgemeinsten und dem Ausgemachten ihres Inhalts, mit der Kenntniß ihrer Lücken, und mit der Kenntniß der Materialien, jene zu prüfen, diese auszufüllen. Nach der Universität soll er sich sowohl an die Erwerbung

der eigentlichen Wissenschaft machen, wie auch als Candidat, oder als Referendarius, oder sich einem Arzte oder einer klinischen Anstalt anschließend, die Anschauung der Art und Weise erwerben, wie weit die Wissenschaft ins Leben eintritt und eintreten kann.

Ganz anders ist das Verhältniß des abgegangenen Gymnasiasten. Der abgehende Student war zum Prüfen reif, weil er aufgefaßt hatte; der Gymnasiast soll zum Auffassen reif sein. Diese Reife ist theils eine reine gebildete Kraft, theils schließt sie nothwendig ein Aufgefaßtes, eine Reihe von Kenntnissen in sich, ohne welche das Auffassen für die Universität nicht vor sich gehen kann. Diese Reihe von nothwendigen Kenntnissen befaßt und bestimmt die Objecte des Schulunterrichts, und an ihnen und durch sie ist die Kraft des Auffassens für die Universität geübt worden. Was also diesem Zwecke widerspricht, ist, wenn man anders nicht absichtlich die Gränzen verwirren will, durchaus von dem Schulunterricht auszuschließen.

Ferner der abgegangene Student trat, wie wir sahen, theils in eine praktische Schule, theils lag ihm ob, seine aufgefaßte Wissenschaft zu prüfen und zu vervollständigen, zu welchem letztern auch gehört, daß er nachholt, da wo er auf irgend eine Weise das wirklich vorgetragene nicht aufgefaßt hat. Dem Gymnasiasten dagegen wird ein solcher Raum zur Vervollständigung seiner ihm eigenthümlichen Kenntnisse

durchaus nicht gegönnt, er geht unmittelbar aus der Schule auf die Universität über, so wie er reif zum Auffassen sich erachtet, soll er auch auffassen. Daher ist auch die Kenntniß des abgehenden Studenten und des abgehenden Gymnasiasten wesentlich darin unterschieden, daß bei dem letztern die Masse derselben extensiv durchaus geschlossen sein muß, bei dem ersten eine Lücke eher zu dulden ist; ferner daß diese Reihe von Kenntnissen bei dem Gymnasiasten nicht nur intensiv vollständig aufgefaßt sein muß, also nicht nur begriffen und behalten, sondern daß sie auch durch das Gefühl zu einem Anschaulichen, und das praktische Vermögen zu einer Fertigkeit erhoben ist.

Durch das eben Erwogene sehen wir, daß die Schule auf eine doppelte Art über ihre Gränzen hinausgehen kann, einmal indem sie Objecte in ihren Kreis zieht, welche ihrer Natur nach den Universitäten angehören; zweitens wenn sie diejenigen Gegenstände des Unterrichts, welche ihr mit Recht zukommen, auf eine solche Art behandelt, daß sie den besondern Eigenschaften, welche die Kenntnisse auf der Schule haben sollen, widerspricht.

Daß nun die Universität zum Gegenstande ihres Unterrichts Wissenschaften habe, und daß diejenigen Objecte, welche in der Regel diesen Namen nicht führen, z. B. die Sprachen, auf derselben wissenschaftlich behandelt und dadurch ein Gegenstand des akademischen Studiums werden müssen, ist eben so

richtig, als es bekannt ist, und man kann umgekehrt schließen, jede Schule, welche in ihren Lehrcyclus eine Wissenschaft aufnimmt, oder eine Sprache wissenschaftlich behandelt, handelt gegen ihre Bestimmung. Ob und wie dieser Satz etwa zu beschränken sei, und in wie fern sich hier etwas fremdes und falsches in die Behauptung eingeschlichen habe, sei für jetzt dahin gestellt. Vorläufig wollen wir nur bemerken, daß wenn wirklich dadurch Schulen in das Gebiet der Universitäten hinüberschreiten, daß sie eigentliche Wissenschaften in den Kreis ihrer Lehrobjecte ziehen, dies nicht sowohl für eine Eroberung in dem Gebiete der Universität zu achten ist, als für eine Nichtabtretung eines Landstriches bei strenger Absonderung der Universität und Schule. Denn es ist wohl bekannt genug, daß die Universitäten sich aus den Schulen und den ehemals weitern Kreisen derselben abgesetzt, nicht aber die Schulen durch jene ihren Cyclus erhalten haben.

Es giebt nämlich wirklich einen Bezirk in dem Kreise der Objecte, von dem es streitig scheint, ob er zur Schule oder zur Universität zu rechnen sei, und dieser ist die sogenannte philosophische Facultät. Es enthält dieselbe nämlich außer der eigentlichen Philosophie noch die Mathematik und die Physik mit allen Wissenschaften, welche näher oder entfernter mit ihr zusammenhängen, als da sind die Naturgeschichte, die Chemie, die Technologie u. s. w. sodann die Ge-

schichte mit ihren Theilen, und die gesammte Alterthumswissenschaft, wozu auch die Sprachen zu rechnen sind. Wenn nun Theile dieser Wissenschaften, nämlich von der Mathematik die reine, von der Physik, Naturgeschichte und Geschichte das Allgemeine allerdings zu dem Cyclus des Schulunterrichts gehören, so hat es doch mehreren Schulen gefallen, sich theils für die obern Classen einzelne philosophische Disciplinen aufzubewahren, theils für die untern, andere Gegenstände, welche mehr Bezug auf das Leben selbst haben, zu betreiben. Beide werden wir am besten beurtheilen können, wenn wir diese Gegenstände einzeln betrachten.

Ein solches Object für die untern Classen ist nun zuvörderst die Naturgeschichte. Es erhellt bei dem ersten Anblick, daß in den untern Classen diese Wissenschaft nie systematisch getrieben werden kann, sondern daß sie nur ein loses, unvollständiges Aufzählen der Naturproducte, und zwar nur nach ihren äußern Kennzeichen werden muß, welches in der Hand eines geschickten Lehrers zwar eine angenehme Unterhaltung gewähren, auch wohl die Eltern der Knaben in ein angenehmes Erstaunen über die Kenntnisse ihrer Söhne setzen wird, nimmermehr aber einen Nutzen haben, eine gründliche Kenntniß gewähren oder für das Leben einen ersprießlichen Erfolg gewähren kann. Was der Knabe von diesen jederzeit rhapsodischen Kenntnissen, deren aufregende Kraft wir durchaus nicht bestreiten,

etwa bedarf, das werde ihm und zwar rhapsodisch in den deutschen Stunden gegeben, welche neben ihrem Hauptzweck auch noch den haben, Gemüth, Phantasie, Neugier und Wißbegierde aufzuregen.

Noch ein unnützeres Object ist die sogenannte Technologie. Was man so nennt, ist nichts als eine Beschreibung der bloßen Handgriffe bei mehreren Gewerben. Diese rhapsodische Kenntniß, die ganz werthlos ist, weil man sie durch keine Einsicht in die chemischen Gründe sichern kann, nimmt hie und da noch zwei wöchentliche Stunden hinweg, also jährlich an 80 Stunden der so schmal zugemessenen Zeit. Mit einer solchen übelbegründeten Kenntniß wird nun der Knabe ins Leben entlassen, und glaubt nun etwas zu besitzen, was er nicht besitzt. Die Erfahrung lehrt indessen, daß auch diese Kenntnisse ihrer Natur nach die Knaben sehr anziehen, und da man ihnen doch nur Fragmente geben kann, so mache man sie mit zur Grundlage bei der Erlernung der deutschen Sprache; allein nicht zum Object einer einzelnen Stunde.

Bei dieser Gelegenheit kann ich die Aeußerung des Wunsches nicht unterdrücken, es möge bei dem Ueberflusse wohlwollender und geschickter Schulleute, in deren Besitz wir uns befinden, einem derselben gefällig sein, uns mit einem deutschen Lesebuche zu versehen, dem der Plan der Sulzerschen Vorübungen nur für unsere Zeiten erweitert zum Grunde liegt. Was wir in dieser Gattung besitzen, ist bei allem

einzelnen Schätzbaren doch sehr eingeschränkt und einseitig. Es bezieht sich bald nur auf Naturgeschichte, bald nur auf Sitten der Völker, dann wieder auf physische Erscheinungen, dann auf Technologisches, dann auf die Geschichte, wohl gar in chronologischer Ordnung u. s. w. Allein die deutschen Stunden, deren Hauptzweck freilich ein grammatischer ist, sind auch zugleich die einzigen, wo solche und andere fragmentarische Kenntnisse zur Erweckung und Befriedigung der propädeutischen Triebe hingehören. Dies geschieht durch das mannichfaltigste Einzelne, durch Gedichte, Anekdoten, Erzählungen, einzelne Erscheinungen in der Physik, Beschreibung einzelner Naturproducte, und einzelner Handgriffe der Handwerker, durch Mythologie und Mährchen, kurz durch alle Elemente, welche die Neugier aufregen, und das Gefühl in Bewegung setzen können. Diese Materialien müssen in dem Lesebuche durch einander gemischt, kurz, unvollständig, hier angedeutet, dort ausgeführt hingestellt sein. Die Erläuterung muß durch einen frommen, liebevollen, freundlichen Lehrer geschehen. Was er hinzufügt, lasse er sich von dem Knaben wiedererzählen, und benutze es zur Bildung des mündlichen Vortrags, oder wenn sie schwächer sind, so frage er es ihnen ab, und sind sie gewandter, so lasse er es aufschreiben, und benutze es so immer zur deutschen Grammatik; dann wird er durch diese Aufregungen der Neugier und des Gefühls die

deutschen Stunden einer andern dem Scheine nach sehr verschiedenen Gattung von Lectionen nähern, den Religionsstunden.

Was von der Unnützlichkeit der Naturgeschichte und Technologie gesagt worden, gilt in demselben Grade von den sogenannten Verstandesübungen, der Gesetzkunde, der Anthropologie, der Diätetik, und wie dergleichen weiter heißt, was eigentlich erfunden zu sein scheint, um den Grundkenntnissen einer Schule den gehörigen Abbruch zu thun, und einen gewissen Ernst und Fleiß zu vertilgen.

Sehen wir nun auf dasjenige, was von dieser Art in den obern Classen zurückgeblieben ist, so ist das erträglichste Object die römischen Alterthümer, welche man nur zu gern zu Alterthumswissenschaften ausdehnt, so daß man Litteratur, Archäologie u. s. w. mit hineinzieht. Die Alterthümer sollen zu dem Zwecke gelehrt werden, daß der Lehrer sich bei der Lesung der Autoren nicht mit Erläuterung der einzelnen Stellen, wo dergleichen historische Notizen vorkommen, aufzuhalten brauche. Man wird also wohl die griechischen Alterthümer auch lehren müssen, und dies scheint der Grund zu sein, warum man diese Lection hie und da zu einer Encyclopädie geschwellt hat, zu einer sogenannten Uebersicht, wo man fast alles übersieht. Allein diese Alterthümer sind in mehreren Capiteln nichts als eine Zusammenstellung dessen, was die Geschichte lehrt.

Was ein Consul, Prätor u. s. w. sei, lernt der Jüngling aus der Geschichte, und einzelne Funktionen werden am zweckmäßigsten da, wo in einzelnen Stellen die Schriftsteller darauf hindeuten, erläutert. Wenigstens kostet eine solche Erläuterung im Ganzen immer weniger Zeit, als zwei einzelne Stunden wöchentlich ausmachen, und nie kann man durch zwei wöchentliche Stunden so eindringen, daß nicht noch vieles Einzelne und Besondere in den Gebräuchen und Sitten bei Gelegenheit der Schriftsteller müßte erklärt werden. Dagegen wird auf der andern Seite wieder vieles in solchen antiquarischen Lectionen gelernt, was bei der Beschränkung, mit welcher die Schriftsteller auf einer Schule gelesen werden, nie vorkommt und eine Anwendung findet. Aus diesen Gründen sei es erlaubt, die Zweckmäßigkeit dieser Lection für eine Schule wenigstens stark zu bezweifeln, ohne sie grade zu verdammen, da uns namentlich die römischen Alterthümer in vieler Beziehung näher liegen, als die übrigen Alterthumswissenschaften.

Dagegen kann man zur Vertheidigung solcher Lehrstunden, als die empirische Psychologie, die Logik und die Geschichte der Philosophie sind, durchaus nichts haltbares anführen. Dasjenige, wodurch die sogenannte Psychologie interessant wird, dürfte wohl nicht für eine Schule gehören, und dem Schüler begreiflich gemacht werden können,

sondern die Hauptwirkung wird wohl immer bleiben, daß er in angenehmes Erstaunen geräth, wenn ihm die trivialsten Erfahrungen, in gewisse Capitel und Rubriken gebracht, als eine Wissenschaft und zwar als ein Theil der Philosophie vorgetragen werden. Indessen ist sie immer ein Theil der Naturgeschichte, nämlich der Gegensatz der Naturbeschreibung, und in so fern ein Ganzes, sie stellt nicht eine einzelne Function dar, sie ist nicht bloße Form, sondern hat einen gewissen Inhalt, auch giebt es Capitel in ihr, wo selbst der grammatische Sinn durch Darlegung der Bezeichnungen und Unterscheidung gleichscheinender Zustände geschärft wird.

Aber auch dieses kann man nicht einmal von der Logik, welche nur die Beschreibung der Form des Denkens enthält, mit Grunde behaupten. Diese Wissenschaft, nachdem sie durch einen alten Mißverstand zu einem unverdienten Ansehn gestiegen war, zieht sich als Schulobject durch die ganze Geschichte der Pädagogik hindurch, und behauptet ihr Ansehen bis zu jenen Zeiten hin, wo das sogenannte Raisonniren für eins mit der Philosophie gehalten wurde. Man glaubt in der Regel ernstlich und gutmüthig, daß man durch sie denken lerne. Durch Bekanntschaft also mit der leeren Form will man den Inhalt gewinnen. Ist dies Bestreben nicht dem gleich, als wenn man Je-

mand die Kochkunst dadurch lehren wollte, daß man ihm Tiegel und Töpfe und die andern Werkzeuge der culinarischen Kunst vorzeigte? Dasjenige, wozu die Logik in der neuern Philosophie dienen, und welche Rolle sie da spielen sollte, wird man dem Jünglinge wohl nicht sagen wollen, noch können, und so dürfte es immer am besten sein, wenn man auch diese Lection dem Jünglinge auf der Schule erspart.

Man scheint dies wirklich einigermaßen eingesehen zu haben, und wir sehen hie und da ihr etwas substituirt, indem wir finden, daß statt der Logik eine Geschichte der Philosophie gelehrt wird. Dies ist indessen das bei weitem schlimmste Object. Was würde man von dem Mathematiker urtheilen, der, um seine Schüler auf die Mathematik vorzubereiten, ihnen die Geschichte derselben weitläuftig erzählen wollte? Nur dann erst, wenn man die Wissenschaft hat, findet man ein Interesse an der Geschichte derselben. Es ist zwar richtig, daß man, um die Geschichte der Philosophie zu verstehen, weder die Philosophie, noch eine Philosophie zu besitzen nöthig hat, wohl aber muß der philosophische Sinn bis zu dem Grade ausgebildet sein, daß er die Aufgabe der Philosophie deutlich und klar anschauen kann, daß man begriffen und empfunden habe, was ein System sei, daß man die Kraft erlangt habe, das Einzelne zu ei-

nem Ganzen zu verknüpfen, und zu beurtheilen, in welchem Verhältnisse beides stehen müsse und stehe, daß man zu der Einsicht gelangt sei, wie weit die Aufgabe durch die einzelnen Bestrebungen gelöst worden u. s. w. Alles dies setzt eine große Uebung im Philosophiren voraus, und da diese nothwendig dem Jünglinge auf Schulen abgeht, und man sich beim Lehren der Geschichte der Philosophie gemeiniglich über die Gebühr weitläuftig und uncritisch in die Geschichte des Philosophen einließ, so war denn auch der Erfolg des Unterrichts in der Regel kein anderer als der, daß dem Jünglinge die Philosophen als eine Heerde tolerirter Rasender vorkamen, welche sich von dem Thales an bis auf seine Zeiten hinab auf eine unbegreifliche Art durch die Geschichte hinziehen, und welche eine Wissenschaft lehrten, welche nun einmal einem alten Gebrauche zu Folge ein jeder Studirende sich einimpfen lassen müsse, damit er in seiner übrigen Lebenszeit gegen dieselbe gesichert bleibe.

Laßt uns daher alle diese Wissenschaften: Logik, Psychologie, Geschichte der Philosophie den Universitäten zurückgeben, auch Technologie, Naturgeschichte und dem ähnliches ist für die untern Classen in den gewöhnlichen Formen unnütz; dagegen wollen wir in den obern Classen Grammatik, alte Sprachen und Mathematik nebst der Muttersprache mit der größten

Anstrengung festhalten, bei der Interpretation wollen wir den philosophischen Sinn im Einzelnen, bei der Mathematik im Ganzen und im Großen üben, an beiden wollen wir die Organe des Denkens stärken und kräftigen; den Sinn für das Schöne und Gute wollen wir in den deutschen Stunden entwickeln, und in der Geschichte wollen wir dies ohne schöngeisterische und sittliche Betrachtungen durch eine einfache Darlegung des Strebens und durch eine ununterbrochene Reihe von Faktis in einer klaren Erzählung exemplificiren, und allem diesen wollen wir durch Erweckung eines religiösen Sinnes die höhere Bedeutung alles sinnlichen und irdischen hinzufügen, und dann werden wir Gymnasiasten und Studirende bilden, deren erkennendes Vermögen mit nützlichen Kenntnissen angefüllt, deren Sinn für die Wissenschaften gebildet, und deren Gesinnung auf dasjenige hingerichtet ist, was eigentlich den bleibenden Werth des Menschen ausmacht.

In den untern Classen dagegen sei das Hauptbestreben auf die Muttersprache und religiöse Bildung, demnächst auf Rechnen, Mathematik und Schreiben, und auf die andern Objecte so weit gerichtet, als sie für das Gymnasium vorbereitend müssen getrieben werden.

Soll und muß indessen in den Gymnasien einmal eine philosophische Wissenschaft getrieben werden,

so giebt es allerdings noch eine Wissenschaft, die sich in den höhern Classen dazu eignet, und dies ist die philosophische Grammatik. Wir halten ihre Kenntniß für den Gymnasiasten durchaus nicht nothwendig, sondern wir behaupten nur, sie sei unter der angenommenen Bedingung das Zweckmäßigste. Denn der Schüler hat die sämmtlichen Anschauungen, worauf sie sich gründet, bereits in sich durch das frühere Studium der Grammatik; diese werden ihm nur klar gemacht, geordnet, die Grundsätze dargestellt, aus der Vernunft abgeleitet, und so erhält er alle reine logischen Begriffe mit Ausnahme der unnützen Schlußformen, und zwar bei Gelegenheit einer Construction, denn so verhält sich doch die einzelne Sprache zu der allgemeinen Grammatik.

Hier könnte diese Abhandlung geschlossen werden, nachdem die Gegenstände bezeichnet worden, durch welche das Gymnasium in das Gebiet der Universität überstreifen kann; allein es giebt nach dem obigen noch eine andere und der Wirkung nach eine viel schlimmere Art, in das Eigenthümliche der Universität überzugehen, die formelle Art, deren Betrachtung der eigentliche Zweck dieser Abhandlung ist, und die sich nicht mit ein paar Worten abfertigen läßt.

Wir sahen nämlich oben, daß der abgehende Gymnasiast unmittelbar seine Studien auf der Uni-

versität fortzusetzen genöthigt ist, während jeder abgegangene Student nicht so grade unmittelbar ins Leben, welches hier dem Amte gleichgeltend ist, eintritt, sondern nach geendeten Universitäts-Jahren in eine Art von Vorschule übergeht, welche ihn das Praktische lehrt, das Theoretische geläufiger macht, und ihm zugleich einen Raum für die Ausfüllung der Lücken, welche verschuldeter oder unverschuldeter Weise sein Studium erlitten hat, gewährt. Daher ist ein bedeutender Unterschied in der formellen Beschaffenheit der Kenntnisse eines abgehenden Gymnasiasten und abgehenden Studenten, und der Unterricht auf der Schule hat eine specifike Verschiedenheit von dem auf der Universität. Diesen aufzusuchen und das Ganze aus der Natur des Unterrichts zu entwickeln, muß das erste Bemühen sein, dann wird sich die Schädlichkeit eines solchen Ueberstreifens von selbst ergeben.

Bei einem jeden Unterrichte, von welcher Art er auch sein, und auf welches Object er sich immer beziehen mag, sind die Gesammtkräfte des Geistes mehr oder weniger thätig. Jeder Unterricht wendet sich allerdings ursprünglich an den Verstand; allein mit dem Auffassen durch denselben ist nur sein nächster, nicht sein voller Zweck erreicht, geschehe nun dieses Auffassen mit dem Gedächtnisse oder dem Verstande oder mit beiden Kräften. So grade ist es in der körperlichen und organi-

schen Natur, wo es nicht genug ist, wenn die Nahrungsmittel durch die äußern Werkzeuge in den Körper aufgenommen sind. Zwar ist diese Aufnahme nothwendige Bedingung der Ernährung, aber durchaus nicht die Ernährung selbst. In diesem Puncte ist der Lehrer und Schüler auf der Universität durchaus nicht von dem Lehrer und Schüler auf dem Gymnasio verschieden. Der Lehrer auf der Universität strebt in seinem Vortrage nach Klarheit und relativer Vollständigkeit, so auch der Lehrer auf der Schule; der Studirende und der Gymnasiast geben sich gläubig hin, und äußern ihre Selbstständigkeit nur in dem Streben, aufzufassen und zu behalten. Diejenige Kraft, welche also hier in Anspruch genommen wird, ist die Aufmerksamkeit, und die Schule unterscheidet sich dadurch von der Universität, daß die letztere die Aufmerksamkeit überall als daseiend voraussetzt, bei der Schule aber ihr wirkliches Dasein geprüft und untersucht wird; ist sie da, so ist es gut, wenn nicht, so muß sie hervorgebracht, und im Nothfall erzwungen werden. Auf der Universität steht also der Schüler dem Lehrer gegenüber als ein sittlich-freies Wesen, auf der Schule als ein der Disciplin unterworfenes, und derjenige Lehrer auf der Schule, welcher dieses disciplinarische Element nicht mit in seinen Vortrag aufnimmt, welcher es also seinen Schülern überläßt, ob sie selbst bei der größten äußern Ruhe, welche dabei sehr wohl be-

stehen kann, etwas, und wie viel sie von seinem Vortrage auffassen wollen, maßt sich den Rang eines Universitäts-Lehrers an, und sündigt gegen seine Bestimmung. Prüfen durch Fragen, ob er verstanden sei, erforschen durch Wiederholung, ob die gehörige Aufmerksamkeit bewiesen worden, dies ist nothwendig auf einer Schule, und es ist durchaus verkehrt, wenn der Lehrer glaubt, das Individuum von Lust und Anlage werde wohl von selbst ein Interesse an der Sache gewinnen, und es genüge also eine Autorität, welche durch Erhaltung der äußern strengen Ruhe die negative Bedingung des Auffassens erfülle, während ein klarer und geordneter Vortrag das Positive gebe. Die Elemente einer jeden Wissenschaft sind immer trocken, und Neigung und Liebe zu einer Wissenschaft äußert sich gemeiniglich erst dann, wenn durch einen fortgesetzten disciplinarischen Zwang sie geläufig geworden sind.

So schiene demnach die Grundverschiedenheit des Vortrages in einer Schule von einem Vortrage auf einer Universität darin zu bestehen, daß der Schüler nicht als frei auf einer Schule gedacht, daß seine Aufmerksamkeit beobachtet und erzwungen werde, daß man wiederhole, um zu erforschen, ob wirklich aufgefaßt, ob behalten worden sei.

Allein neben diesem ersten Element eines jeden Unterrichts besteht ein zweites, welches wir mit dem Namen des Einbildens bezeichnen, und als den

Uebertritt aus dem Verstande in das Gefühl charakterisiren. Man muß dieses Element weder mit dem Auffassen, noch dem Behalten durch das Gedächtniß, noch endlich mit dem Einprägen verwechseln. Was ich vollkommen aufgefaßt habe, kann ich vergessen, was ich nicht vergesse, das behalte ich, und das Aufgefaßte, was ich nicht vergesse, ist mir eingeprägt, das hat den Charakter der Unvergänglichkeit relativ genommen. Allein alles dieses ist noch nicht eingebildet. Durch die Einbildung erhält eine Kenntniß den Charakter der Anschaulichkeit und der Gegenwärtigkeit. Jede Kenntniß kann eingebildet werden, und in das Gefühl übertreten, da wir ja täglich Menschen sehen, deren erworbene Kenntnisse nur in dem Verstande und in dem Gedächtnisse wohnen, und von denen man zu sagen pflegt, daß sie dieselben nicht verdaut haben; denn dieser physischen Verrichtung steht psychisch der Uebergang in das Gefühl gegenüber. So gab es sonst Menschen, welche ein begangener grammatischer Fehler bis zum physischen Erschrecken beleidigte, nicht etwa darum, weil sie sich ihrer momentanen Unwissenheit oder der des andern schämten, sondern weil sich in der That ihr grammatischer Sinn bis zum sittlichen Sinne hin, möchte ich sagen, ausgebildet hatte, und also der grammatische Fehler auf sie denselben Eindruck machte, welche die Anschauung einer empörenden Unsittlichkeit zu veranlassen pflegt. Diese Aufnahme

in das Gefühl ist aber ein weit höherer Act der Selbstthätigkeit als die Aufmerksamkeit, und jene unterscheidet sich besonders von dieser dadurch, daß sie nicht erzwungen, sondern nur veranlaßt werden kann, wie denn überhaupt das Gefühl für die Pädagogik unzugänglich ist, und nur durch sie gereizt, nicht aber mit Stoff erfüllt werden kann. Es bleibt ihr also nichts übrig, als einerseits die Aufnahme in dasselbe zu veranlassen, anderseits zu prüfen, ob sie geschehen. Veranlaßt wird diese Aufnahme theils durch die Anschaulichkeit, welche in Sachen des Verstandes durch die Häufung von Beispielen und durch die Subsumtion hervorgebracht wird, theils durch die Reproduction der Kenntnisse selbst, oder mit einem bekannten Namen durch die Repetition, welche, wie wir oben sahen, zugleich das Mittel ist, die Vollständigkeit und Klarheit der Auffassung zu bestimmen, und endlich durch die freie Anwendung der Kenntnisse selbst. Dieses Bestreben, das was man gelehrt hat, auch in das Gefühl überzupflanzen durch gehäufte Beispiele, durch häufige Repetition, durch angestelltes Produciren, dieses herbeizuführen und zu prüfen, ist ganz von den akademischen Vorträgen ausgeschlossen, und diese höhere Freiheit wird bei den Studirenden immerdar vorausgesetzt. Dagegen ist es nothwendiges Element der Vorträge auf der Schule, und hier ist theils das Mühsame, theils das Verdienstliche des Schulstandes zu

suchen. Das elementarische, das allertrivialste in jedem halben Jahre mit freundlicher und unermüdeter Geduld, und einem gewissen Interesse nicht aus der Natur der Sache, sondern aus Liebe zu den Knaben entsprungen, vorzusagen, sich wieder vorsagen zu lassen, durch tausend Beispiele zu erläutern, dazu gehört eine Milde und zugleich eine Zähigkeit des Geistes, die zusammengenommen die Anlage zum Schulmann ausmachen. Unsere junge Lehrerwelt dispensirt sich von keinem Geschäfte so gern, als von diesem, sie wollen keine Schulmeister mehr sein, sie fühlen einen Drang nach den höhern Classen, als wenn es dort der Hauptsache nach anders wäre, und unsere Quartaner lernen die Theorie der Temporum nach Harris oder Wolf, während sie unfertig und mühsam conjugiren können.

Ehe wir weiter gehen, sei es uns erlaubt, einige Nebenbetrachtungen anzustellen. Wenn das Geschäft des Schulmannes durch die Pflicht, dasjenige, was er vorträgt, seinem Schüler auch einzubilden, mühsamer ist, als dasjenige des Universitätslehrers, den das Ueberschauen einer ganzen Wissenschaft begeistert, so ist es doch von einer andern Seite lohnender, wenn der Schullehrer dabei auch die Liebe zur Jugend im Herzen hat. Er steht ihr dann unendlich näher, als der akademische Lehrer, die Fortschritte sind ihm sichtbarer, und das Herz der jungen Leute schließt sich ihm weit tiefer und inniger auf. Wer

an der Jugend als solcher kein Interesse hat, wer kein Gefallen findet an einem gewissen Zutrauen des Knaben oder des Jünglings, wen die Beweise der Liebe seiner Schüler nicht rühren, der bleibe aus den Lehrsälen der Schule, er wird entweder ein träger und schlechter Lehrer, oder ein thätiger, aber unglücklicher.

Daher können auch nur in seltenen Fällen der Professor und Schullehrer mit Glück ihre Plätze wechseln. In der Regel fehlt es dem Schulmann an Umfassung und Uebersicht für die akademische Laufbahn, dem Professor aber an Geduld und pädagogischer Behendigkeit. Nicht etwa als wenn der letztere außer Stande wäre, in einer Schulclasse eine einzelne Stelle, einen einzelnen Satz auf eine eigenthümliche, feine, klare, sinnreiche Weise darzustellen, im einzelnen kann ihm dies bei einer guten und ausgebildeten Anlage zum mündlichen Vortrag sogar besser gelingen als dem Schulmanne; allein wie eine einzelne glückliche Conjectur oder Erklärung den Auffinder noch keineswegs zum Philologen stempelt, so ist eine einzelne glänzende Stunde noch lange kein Beweis für die Anlage zu einem Schulmann. Würde ein vortrefflicher akademischer Docent einmal vollen Ernstes nur für ein ganzes halbes Jahr in eine meinetwegen höhere Classe der Schule angestellt, und er hier wirklich angehalten zu dociren, welche Klagen würden

wir vernehmen über Einfalt, Unachtsamkeit, Mangel an Sinn, an Interesse für die Sache, über Trägheit, Schlaffheit, Ungezogenheit. Ich habe dies darum angedeutet, weil der akademische Lehrer sich nur zu gern viel zu geringe Begriffe von dem Schulstande macht, wie umgekehrt der Schullehrer gar zu gern sich an jenen anschließt, nicht ohne Verwirrung der Gränzen und Nachtheil für den Lernenden.

Wenn nun, wie hier schon erhellt, das Geschäft des Schullehrers bei weitem intensiv größer ist, so muß es in demselben Grade an Umfang verlieren. Der Schullehrer kann bei gleichviel Stunden in demselben Objecte durchaus nicht so viel dem Umfange nach, als der Lehrer auf der Universität leisten, weil jenes Vortrag weit mehrere Richtungen, Beziehungen hat. Die Schule muß sich demnach beschränken, der einzelne Lehrer muß sich beschränken, und man muß nur das Allgemeine, das Nothwendige, das Wesentliche, lehren. Daher gehört auf eine Schule nur Grammatik, nicht im höchsten Sinne des Wortes, aber doch im erweiterten, eine gründliche Lectüre weniger Prosaisten und Dichter in den alten Sprachen, Elementarmathematik, und endlich gründliche Kenntniß und Handhabung der Muttersprache. Geschichte, Physik, Naturgeschichte mögen in allgemeinen Umrissen für obere, und der erstere als Gegenstand für mittlere

Classen, wie die Geographie für untere noch hinzukommen. Was über diese Gegenstände hinausgeht, weist billig die Schule von sich ab, wäre der Erfolg auch noch so glänzend. Nur muß auf der andern Seite auch der Begriff des Allgemeinen nicht aus Bequemlichkeit zu eng gefaßt werden, denn Einzelnes, was vor dreißig Jahren mit Recht in die akademischen Lehrsäle gehörte, wird jetzt mit demselben Rechte von einem Gymnasiasten gefordert, weil es im Fortschritt der Zeiten in die Compendien für die Schüler übergegangen ist; was bis dahin gekommen ist, muß der Schullehrer lehren. Denn also ist der Kreislauf, das Entdeckte ist das Eigenthum eines Einzelnen, und er trägt es seinen akademischen Schülern vor, diese mit jugendlichen Kräften fassen es auf, und erweitern und erläutern es, und machen es anschaulicher, dann geht es in die schätzbare Classe der Lehrbücher über, welche bestimmt sind, das Neuentdeckte in populärer Gestalt unmittelbar an die Classe der Lernenden zu bringen, und so verbreitet es sich durch die Masse selbst. Man vergleiche nur als Beispiel unsere neuesten und besten griechischen Grammatiken mit den ältern.

Bei dieser Gelegenheit sei es mir erlaubt, etwas zur Vertheidigung des Unterschiedes der sogenannten statarischen und cursorischen Lectüre zu sagen. Es ist bekannt, daß man nach dem Vorgange eines älteren Gelehrten diesen Unterschied festgesetzt, und ihn

dann wieder durch den Misbrauch eines zu langen Verweilens bei dem Einzelnen oder einer zu flüchtigen, jungründlichen Eile über das Schwierige hinweg verleitet, geleugnet, und beides zu verbinden, und die einzelne Richtung dadurch aufzuheben gesucht hat. Dagegen kann man nun im Allgemeinen nichts haben. Allein dennoch sind beide Gattungen in ihrem Grundcharakter durchaus und gänzlich verschieden. Die eigentliche Idee bei der statarischen Lection ist, die Sprache als solche durch die Reflexion zu lehren; (denn von einem akademischen Vortrage, der auch das eigentlich Kritische berücksichtigt, kann hier die Rede nicht sein) bei der cursorischen Lection aber will man sie durch Anschauung einbilden, und das Bestreben ist also hier auf das Gefühl gerichtet. Bei einer statarischen Lectüre geht man auf das Einzelne ein, man betrachtet die Kraft der Worte, man vergleicht ein Wort mit seinem Gegentheil, mit scheinbar gleichbedeutenden, man entwickelt die Verbindungen der Worte unter einander, das Eigenthümliche der Uebergänge, man zeigt die Nuancen, welche die Particuln dem Ganzen geben u. s. w., ohne sich jedoch von demjenigen, was man grade liest, zu entfernen, fremdes hineinzuziehen, und was die Zuhörer schon wissen, in weitläuftigen Deductionen zu wiederholen. Bei einer cursorischen Lectüre aber hält man auf ein genaues Verstehen, also auf ein Zusammenfügen der einzelnen Wörter; alle Bemerkun-

gen haben den Charakter der Nachhülfe, der Anknüpfung an ein schon dagewesenes, der Erinnerung; kommt etwas noch nicht dagewesenes vor, so verweilt man ein wenig länger, aber in der Regel sind die neuen Bemerkungen nur historischer und erläuternder Art. Dabei muß man auf eine genaue und consequente Uebersetzung halten, genau darin, daß für den Ausdruck in der fremden Sprache der am nächsten kommende in der Deutschen substituirt wird, consequent, daß dieselbe Wendung, dasselbe Wort immer mit derselben Wendung und demselben Worte bezeichnet wird, und hierin kann man fast nicht pedantisch genug sein. Doch muß man nicht die Zeit mit dem Suchen und Findenlassen der Uebersetzung verlieren, sondern der Lehrer muß sie selbst schon haben, und die ungenauere des Schülers darnach corrigiren. Es ist klar, daß jene Art der Lectüre den Schüler tiefer einweiht, diese aber ihn behender und fertiger macht, auf jene Art soll er einst die Sprache besitzen, in dieser Art soll er sie einst gebrauchen, auf jene Art würde er außerhalb des Landes die Sprache erstudiren, auf diese Art etwa würde er sie ohngefähr innerhalb des Landes bei einem ungelehrten, aber verständigen Freunde praktisch erlernen, jene Methode ist die gelehrtere, und daher langsamere, diese die umfassendere, leichtere und daher schnellere, beide zusammen in verschiedenen Stunden getrieben geben die vollendete Methode. Die

cursorische Lectüre wird durch die statarische begründet, sie ist eine Exemplification jener, und schärft das Gefühl, welches nur dann als lächerlich erscheint, wenn es keine grammatische Basis hat, ohne welches aber der Schüler eben so wenig sein kann und soll als der eigentliche Philologe, der von demselben verlassen zwar ein emsiger Handwerker, nimmer aber ein philologischer Künstler sein kann.

Das dritte Element eines jeden Unterrichts ist das Produciren. Ein Product ist die Aeußerung des vollendeten Auffassens und der Lebendigkeit des Gefühls. Eine Erkenntniß kann klar sein, ohne daß sie deshalb in das Gefühl übergetreten ist, sie kann in das Gefühl übergetreten sein, aber stumm und innerlich bleiben. Soll sie in der That vollendet sein, so muß sie nun auch äußerlich werden, und in irgend einem Producte erscheinen. Die Leichtigkeit des Ueberganges aus dem Innern in das Aeußere heißt auf Kenntnisse bezogen eine Fertigkeit, und das dreifache Streben jedes Unterrichts das Auffassen, Einbilden und das fertige Produciren soll jederzeit theils gleichzeitig sein, theils sich abgesondert folgen. Und hierin ist es, beiläufig gesagt, worin Pestalozzi's Methode so ausgezeichnet ist, daß diese drei Elemente des Unterrichts so innig vereint, und von einer andern Seite angesehen, wieder so bestimmt geschieden sind. Die Fertigkeit ist nun allerdings in der Freiheit gegründet, allein sie stellt sich dar im Pro-

ducte, und da dieses ein Aeußeres ist, so kann zwar nicht die Lust an dem Produciren, wohl aber das Product selbst erzwungen werden. Der akademische Lehrer setzt nun bei jedem seiner Zuhörer voraus, daß er sich diese productive Kraft erwerbe, sich diese Fertigkeit verschaffe, und zu dem Ende das einzige Mittel dazu gebrauche, nämlich sich übe. Der Schulmann aber muß diese Uebung leiten und erzwingen. Es ist also höchst unpädagogisch, wenn der Unterricht auf einer Schule nur so weit geführt wird, daß der Schüler nur die Möglichkeit erhält zu produciren, nicht auch die Leichtigkeit: wenn er zum Beispiel allerdings grammatische Kenntnisse besitzt, allerdings eine Masse von Worten in sich vereinigt hat, und beide ihm vollkommen zu Gebote stehen, aber es ihm dabei an Uebung mangelt, dieselben mit Leichtigkeit zu verbinden, und er also entweder bei einem schriftlichen Aufsatze stockt oder zweifelt, oder bei einer zu lesenden Stelle sich nicht zu helfen weiß und sich verwirret. Dies liegt oft weder an dem Auffassen noch an dem Einbilden, denn häufig kennt der Schüler die Masse von Regeln, die er anwenden soll, sehr gut und alle einzelnen Worte dazu, auch sind sie bei ihm lebendig und gegenwärtig; allein die Uebung und die daher entspringende Fertigkeit mangelt ihm, in diesem besondern Falle, in dieser einzelnen Mischung, bei dieser individuellen Organisation sie anzuwenden. Es kann nichts unglücklicheres geben, als

wenn man in Sprachen einem jungen Menschen nicht diese Fertigkeit mitgeben kann. Es wird ihm dann schwer, mit den erworbenen Kenntnissen zu arbeiten, sie verschwinden nach und nach aus dem Gefühle und dem Gedächtnisse, und die aufgewandte Mühe wird unnütz. Zwar bleibt ihm die formale Bildung, allein dieser theoretisch sehr richtige Unterschied ist nicht für das Leben da, und so ist es allerdings die höchste Pflicht eines Schullehrers, mit dem größten Eifer und der höchsten Anstrengung dahin zu sehen, daß sein Schüler sich übe, und dadurch zu einer unbedingten Fertigkeit im Produciren gelange.

Es sei mir erlaubt, von dem zuletzt gesagten noch eine weitere Anwendung auf ein Hauptobject der Schule, auf die alten Sprachen zu machen, welche ich überhaupt bei dieser ganzen Abhandlung ganz vorzüglich ins Auge gefaßt habe. Es ist eine allgemeine Klage, daß die Kenntniß der alten Litteratur immer mehr und mehr verschwinde, und Fremdartiges und Ungründlichkeit je länger je weiter um sich greife. Was ist nun an dieser Klage wahres, und was ist dasjenige, was dabei übersehen ist, und was also den Charakter des Uebertriebenen an sich trägt? Wollen wir hierüber gründlich und mit gehöriger Umsicht sprechen, so muß man einen Unterschied machen zwischen der tiefern Ausbildung der Alterthumswissenschaft, und zwischen ihrer Verbreitung durch die Masse. Wenn von der tiefern Ausbildung

derselben die Rede ist, so ist die Behauptung falsch, denn zu keiner Zeit war die Zahl ächter, umfassender, denkender, wahrhaft gelehrter Philologen größer als jetzt. Das Studium der Alten ist ferner das einzige gewesen, welches sich in den abgelaufenen zehn Jahren in seiner Frische erhalten hat, während alle andere Wissenschaften durch die Ungunst der Zeiten je länger je mehr bedrängt wurden, und nur einzelnes, wenig umfassendes lieferten. Sehen wir auf die jungen Männer in diesem Fache, so ist auch ihre Zahl beträchtlich, und die einzelnen kleinen Beweise, selbst dann, wenn sie etwas mangelhaftes haben, berechtigen zu den besten Hoffnungen für die Zukunft. Auch war man nie eifriger und thätiger für die Verbreitung bemüht als eben jetzt, sei es durch Lehre und durch Anreizung, oder auch durch Verordnungen von denjenigen Behörden aus, denen die Beförderung des Unterrichts obliegt. Daß also das Studium des Alterthums an Ausbau verloren habe, dies können jene Klagen nicht sagen wollen; allein eben jene Verordnungen zeigen zu gleicher Zeit, daß doch ein lebendiges Gefühl irgend eines Uebels da sein müsse, dem man entgegen zu treten sich verpflichtet glaubt. Dieses ist aber kein anderes, als daß der Kreis derjenigen, welche diese Wissenschaften zu üben und zu treiben verpflichtet und berechtigt wären, immerdar sich verengt, die Verbreitung durch die Masse nimmt täglich ab, und daß dies nicht geschehe,

daß diesem entgegengewirkt werde, dahin zielt ein Theil der Bemühungen, und dahin streben jene Verordnungen. So sehen wir täglich, daß unsere Philologen immer mehr zu einer Zunft zusammenrücken, daß das Alterthumsstudium ein besonderes Fach wird, und der Mann, welcher sich demselben hingiebt, und etwas großes in demselben leistet, zwar geehrt wird, und mit wahrer Hochachtung betrachtet; allein nicht wird er angesehen als Säule und Stütze aller Cultur, als der Inhaber desjenigen, auf welchem alle Bildung ruht. Er hat seinen Rang in der Geselligkeit, er hängt freundlich mit der Welt zusammen durch seine anderweitige Bildung, durch seine classische hängt er nur wie der Arzt oder Jurist mit seinen Zunftgenossen zusammen. Daß dieses ein Uebel sei, welches einer ernstlichen Erwägung bedarf, wird Niemand leugnen, welcher weiß, welche Schätze dadurch einer einzelnen Kaste anheim fallen, und welcher Genuß und welche Bildung dadurch einer zahlreichen Classe genommen und unzugänglich gemacht wird. Es kommt nun zuvörderst darauf an, den eigentlichen Grund des Uebels zu entdecken, und da müssen wir einen Blick in die Vergangenheit werfen. Wir sehen, nicht die Masse der philologischen Gelehrsamkeit, wohl aber ihre Verbreitung war größer, und zwar darum, weil sie die einzige Bedingung war, in ein höheres Leben in der bürgerlichen Gesellschaft einzutreten. Was also dahin strebte, der

Geistliche, der Rechtsgelehrte, der Arzt, mußten nicht nur durch diese Bildung hindurch gehen, sondern auch ihr ganzes Leben und Dasein in der bürgerlichen Gesellschaft hielt sie fortwährend in diesem Kreise fest; es gehörte nicht allein zu ihrem Genusse, sondern auch zu ihrem bürgerlichen Berufe, zu ihrem Fortschreiten in ihrer Kunst und Wissenschaft, immerdar ihren Geist in Bekanntschaft mit den classischen Sprachen zu erhalten, und wenn sie ihren Fortschritt in den Wissenschaften darlegen wollten, so mußte dies nothwendig in classischer Form geschehen. An der Erziehung zu diesem Leben nehmen nun sehr viele Antheil, denen das Schicksal oder auch ihre Unfähigkeit oder eine Abneigung gegen diese Stände es nicht vergönnten, wirklich in dieselben einzutreten, und welche also späterhin in die Masse des Volks übergingen; diese trugen freilich nicht die Gelehrsamkeit des Zeitalters davon, wohl aber das Mittel zu derselben und das Instrument zu einem Genusse, nämlich die classische, die lateinische Sprache. So ward die Kenntniß des Lateinischen namentlich allgemein verbreitet, und so ward derjenige, der keine Fertigkeit hatte, sich in lateinischer Sprache mündlich und schriftlich auszudrücken, von den höhern Kreisen der Geselligkeit ungefähr auf dieselbe Art ausgeschlossen, wie derjenige gewisse Cirkel nicht besuchen darf, dem die Fertigkeit im Französischen fehlt. Alles dieses äu-

derte sich aber ganz natürlich und nothwendig dadurch, daß die alte Litteratur nicht etwa aufhörte, eine Quelle der Gelehrsamkeit, des Genusses und der Cultur zu sein, denn dies wird nie eintreten, sondern daß sie nicht mehr die einzige und alleinige Quelle derselben blieb. Nachdem nämlich eine jede Nation sich gleichsam an den Brüsten der römischen und griechischen Litteratur groß gesogen hatte, und sie sich stark genug fühlte, auf eigenen Füßen zu stehen, suchte sie auch einen eigenen Heerd, eine eigenthümliche unabhängige Cultur. Von dem unmittelbaren bedürftigen Leben aus, welches sich reicher gestaltete, von den stürmischen Momenten in der einzelnen Geschichte, welche die alten Formen einrissen, und neuere, eigenthümliche hinstellten, von der Schiffahrt, von dem Handel aus, bildete sich eine neue eigenthümliche Cultur, welche indessen die gelehrte Classe und ihr Treiben noch unangetastet ließ. Diejenige Classe von Künstlern, welche sich so weit als möglich in ihrer Nation verbreiten, und sich so viel Herzen als möglich in ihrem Volke aneignen, die Dichter, entwickelten und legten die Kraft der Muttersprache dar, und gewährten zugleich einen Genuß, dem verwandt, welchen man bei den classischen Dichtern empfand, nur noch reizender und anziehender, weil er verwandter war und näher lag der Gefühlsentwickelung und den Ansichten der Nation, aus welcher die Dichter entsprangen. Zunächst erwuchsen

nun auch in einer jeden Nation eigenthümliche Wissenschaften. Die Chemie, die Physik mit den Fabriken und dem Maschinenwesen durch Mechanik unterstützt, die Mathematik, die Astronomie und andere Wissenschaften erblühten in einem von den Alten nicht gekannten, nicht geahneten Grade und Umfange, und wenn es freilich auch hier Theile giebt, wo sie uns im Einzelnen übertragen, so ist doch unser Reichthum mit ihrer Dürftigkeit nicht zu vergleichen. Diese nur den Neuern eigenthümlichen Wissenschaften wirkten für die Ausbreitung der alten Litteratur noch nachtheiliger. Zwar bezogen sie sich großentheils nur auf das bedürftige Leben, und vervielfältigten dessen Genuß; allein sie bildeten doch Massen von Kenntnissen, durchaus unabhängig von den Alten, ohne gelehrte Sprachen zu erwerben und zu üben. Als aber nun auch die speculativen Wissenschaften entstanden, und, obwohl ganz auf den Alten gegründet, ihren eigenen Weg nahmen, als auch eigenthümliche Bildungen in der Philosophie und in der Geschichte sich zeigten, da trat die alte Litteratur noch weiter zurück, denn die neuere, aus dem Schooße der Nationen erwachsen, bot denselben Genuß, den die alte gewährt hatte, und umfassendere, auf alle Fälle aber anwendbarere Kenntnisse. So entstanden zwei Classen von Gebildeten, welche nun unabhängig von den Alten waren, zuerst eine Gattung von Gelehrten, wohin

Physiker, Chemiker, Mathematiker und Aerzte, so fern sie nur Heilkünstler sein wollen, gehören, dann eine Gattung genießender, welche unter den Namen Belletristen in bester Bedeutung, oder denkender Köpfe mit geringem Studio des Alterthums sich überwiegend an die neuern Dichter und Philosophen anschlossen. Diesem folgten endlich die nationalen Gesetzbücher, welche auch den ausübenden Juristen auf eine gewisse Weise ziemlich unabhängig von dem alten Rechte machten; und damit keine Facultät unangetastet bliebe, so constituirte man einen Unterschied zwischen dem Volkslehrer und dem Theologen, obgleich dieses Streben, wie schon bei den eigentlichen Facultätswissenschaften dadurch alte unerschütterliche Formen sich die Schwierigkeiten gehäuft hatten, hier noch einen besondern Widerstand fand, den wir unten weiter entwickeln wollen.

Uebersehen wir nun das eben Dargestellte, so erhellt, daß das Zurückdrängen der alten Litteratur und Sprachen durch das Emporkommen einer eigenthümlichen von dem Alterthume unabhängigen Cultur und Wissenschaft veranlaßt wurde. Welcher Vernünftige kann leugnen, daß diese neuere Cultur etwas herrliches und vortreffliches und grade dasjenige ist, was in einer andern Art den Werth der beiden alten Nationen ausmacht, und uns also mit ihnen auf eine Linie stellt, und umgekehrt, welcher Besonnene und Kundige muß es nicht auf das innigste

bedauern, daß die Schätze der alten Litteratur, diese unversiegbaren Quellen der Weisheit und des Genusses, diese lebendige Anschauung von Fülle und Kraft, unläugbar für die Masse unzugänglicher geworden ist? Doch sahen wir oben, daß es ein in der Natur der Sache und in dem Gange der geschichtlichen Entwicklung nothwendig gegründetes Ereigniß war, bei dem es nicht auf unnütze Klagen, sondern auf eine thätige Abstellung des Uebels ankömmt.

Um aber dasjenige, was dafür zu thun ist, genau zu bestimmen, wollen wir manches aus dem obigen hier zusammenstellen, und an diejenigen Puncte erinnern, welche in dem Leben noch in der That vorhanden sind, und von denen aus die Rückwirkung erfolgen kann und wird. Zuerst sind ja jene alten Sprachen, wie man es oft unmuthig darstellt, keinesweges verloren, sondern ihre Kenntniß und der daran geknüpfte Genuß und die Wissenschaft lebt noch auf eine lebendige Art fort in dem Kreise der Philologen, und dadurch ist im Allgemeinen die Möglichkeit vorhanden, daß sie, gesetzt auch in einer andern Beziehung, wieder in das Leben zurückströmen können. Zweitens ist es übertrieben und falsch, wenn man die Sache so darstellt, als wären diese Kenntnisse in der That geächtet und verachtet. Mögen einzelne Stimmen aus Unkunde dergleichen gesagt und geschrieben haben, mögen andere

die lockere Beziehung auf das reale Leben zu einseitig auffassen; als unnütz, als schädlich sind sie nicht erklärt und anerkannt, nur der Fülle eigenthümlicher Entwickelung sind sie gewichen, nur zurückgedrängt sind sie. Drittens ist es übertrieben, wenn man behauptet, daß es durchaus keine Puncte mehr gäbe in dem realen Leben, wo die alte Litteratur mit demselben nothwendig zusammen träfe. Noch bestehen Ueberreste aus jener Zeit, wo die Verbreitung der alten Litteratur allgemein war im Leben selbst, Dissertationen, Disputationen und dem ähnliches, und wenn man diesen schon den alten Glanz und ihre alte Wirksamkeit nicht zugestehen kann, so sind es doch lebendige Hemmungen gegen den Verfall, es sind temporelle Reizmittel, und wir sehen es ja, daß überall man sich bemüht, immer mehrere kleine Hindernisse dem Verschwinden entgegen zu stellen. Hiezu kommt, daß es zwei Facultäts-Wissenschaften giebt, bei denen das Bemühen, sie eigenthümlich und rein national zu begründen, durchaus der Natur der Sache nach scheitern muß. Diese sind zuvörderst die juristische, da selbst dem in die tiefste Praxis eingegangenen Juristen neben der Kenntniß des nationalen Gesetzbuches, die des römischen Rechts durchaus nothwendig ist, und alle Erläuterungen desselben in der Muttersprache nicht im Stande sind, ihm die Rückkehr zu der Grundquelle desselben überall zu ersparen. Besonders aber ist die theologische

Facultät diejenige, von welcher aus mit Recht das meiste erwartet werden kann und muß. Die verkehrte Unterscheidung zwischen Volkslehrern und Theologen, oder ungelehrten und gelehrten Geistlichen konnte der Natur der Sache nach durchaus nicht sich im Leben bewähren, nur durch eine augenblickliche und vorübergehende Schlaffheit, welche sich auf der Stelle durch eine immer wachsende Verachtung des Geschäfts rächte, konnte die Furcht davor entschuldigt werden. Leider hat auch dieses Ereigniß eine höchst schlimme Folge, die Absonderung des Schulstandes von dem geistlichen Stande gehabt, welche, wie sie in der Idee zusammen gehören, auch billig im Leben vereint sein sollten. Wie war es auch möglich, daß bei einem Studio, welches sich unmittelbar an die Kenntniß der hebräischen, griechischen und lateinischen Sprache anschloß, und welches damit endete, daß diese Kenntnisse in einer popularen Form in ein Geschäft für das reale Leben übergingen, an der Wurzel verdorren, und in seinen Zweigen blühen konnte? Hier trat demnach die erste lebendige Rückwirkung ein, und von hieraus ist sie auch für jeden Fall zu erwarten. Viertens ist es offenbar, daß wir, hier wenigstens in dem Zeitpunct einer allgemeinen kräftigen Rückwirkung leben, worüber auch oben gesprochen worden ist.

Nachdem nun durch alles obige die Nothwen-

digkeit der Erscheinung erklärt, nachdem sie als ein wirkliches Uebel charakterisirt, und die lebendigen Puncte, durch welche man eine Abhelfung desselben bewirken kann, angedeutet worden, müssen wir nun die Aufgabe selbst und zwar scharf in das Auge fassen und analysiren.

Wir wollen die alte Litteratur weiter verbreiten, kann durchaus nicht heißen, wir wollen die moderne verdrängen, denn diese ist ja aus unserm Schooße, durch unsere Pflege und aus unserm Innern hervorgegangen. Derjenige also, welcher meint, daß es auf irgend eine Art möglich wäre, die classische Bildung z. B. wieder allgemein in die weibliche Erziehung aufzunehmen, oder sie bis in die niedrigste Volksclasse ihrer äußerlichen Form nach zu verbreiten, will etwas unmögliches, er glaubt an Doubletten in der Geschichte, er will das reale Leben umgestalten, welches sich seinem größern Theile nach physisch und organisch bildet. Ein solcher müßte einen lateinischen Gottesdienst, lateinische Gesetze und gerichtliche Verhandlungen u. s. w., wenn er anders consequent sein wollte, fordern, und welcher Besonnene wird dieses thun, da der Hoffnungsreichste sich gern damit begnügen wird, wenn, was nicht unmöglich ist, die lateinische Sprache ihren alten Rang als diplomatische Sprache einnähme. Vereinigt soll also nur die moderne Bildung mit der antiken werden, und daß dieses nicht nur an

sich möglich, sondern beiden Arten durchaus förderlich, bildend und nothwendig ist, wird kein Vernünftiger bezweifeln. Dies bestimmt den Kreis dieser Verbreitung genauer; derjenige, welcher auf den Namen eines Gebildeten Anspruch macht, und also vorzüglich die Classe der Studirenden soll die alten Sprachen nicht erwerben, sondern besitzen, um dadurch einer klassischen Bildung fähig zu werden.

Indem wir zwischen dem Erwerb und dem Besitz einer Sprache unterscheiden, bestimmen wir zugleich den Kreis der Universität für die Sicherung des Besitzes und die Anwendung desselben, und charakterisiren damit die Gymnasien als diejenigen Anstalten, von denen das Verbreiten der äußerlichen Form der klassischen Litteratur, die alten Sprachen durchaus ausgehen muß. Nur dann, wenn das Ziel eines Gymnasiums das ist, den Schüler in diesen Besitz der alten Sprachen zu setzen, oder um durch den Ausdruck diese Abschweifung an die eigentliche Abhandlung zu knüpfen, nur dann, wenn man strebt, dem Schüler die höchste Productivität, die unbedingteste Fertigkeit in den alten Sprachen mitzugeben, kann die Vereinigung klassischer und moderner Bildung und eine Verbreitung der ersten, wo sie hingehört, lebendig bewirkt werden. In die Hörsäle der Schulen treten nicht nur etwa künftig Studirende, sondern auch alle Gebildeten ein, sie sind ihr eine geraume Zeit hindurch hingegeben, und hier

müssen die Schulen ihre Wirksamkeit mit voller Thätigkeit üben. Nur hoffe man nicht, in wenigen Jahren zu begründen, was seit einer beträchtlichen Reihe derselben zerstört ist; zum Aufbauen gehört dreimal soviel Zeit als zum Niederreißen, und in der ersten Zeit dürfte es hie und da an Baumeistern und vorzüglich in unserer vornehmen Welt an den andern Gehülfen fehlen. Hier indessen gnüge es, den lebendigen Punct angedeutet zu haben, von dem aus gewirkt werden muß, da Raum, Zeit und Lust fehlen, die Schwierigkeiten, welche zu beseitigen sind, die Mittel, welche bereits zu Gebote stehen, und diejenigen, welche erst geschaffen werden müssen, im Einzelnen anzugeben.

Wenn erst, was nicht etwas unmögliches ist, unsere Gymnasien ihren alten, ja einen höhern Glanz wieder erlangt haben, wenn sie einst Schüler entlassen, welche nicht mehr auf der Universität sich Sprachkenntnisse erwerben müssen, sondern diese nur, wenn sie Philologen sind, gelehrt auszubilden brauchen, oder wenn sie ein anderes Fach ergreifen, nur die erworbenen Sprachkenntnisse anzuwenden nöthig haben, wenn also schon während der Schulzeit die Sprachkenntnisse die Quelle des Genusses sind, dann werden sie auch so wenig wie das Französische, Italienische, Englische, die Musik, das Zeichnen u. s. w. zu welchen allen das reale Leben ja doch auch nicht

aufregt, in demselben vernachlässigt und vergessen werden, und dieses scheint mir die einzig mögliche, leichte und sichere Art zu seyn, wie die alte und neuere Bildung bei dem jetzigen Zustande mit dem Leben vereint, und durch dasselbe verbreitet werden kann.

VI.

Das Rechnen nach Pestalozzis Mathematik des Kindes.

Der Zweck der folgenden Abhandlung ist, zu zeigen: daß der Unterricht im Rechnen nach Pestalozzis Idee, die Mathematik des Kindes sei; das heißt: daß diese Art, das Rechnen zu erlernen, sich zu dem Geiste des Kindes eben so verhalte, wie die Erlernung der Mathematik zu dem des Jünglings. Gelingt uns dieses, so haben wir einem Theil der Pestalozzischen Methode ihren Rang angewiesen, und zugleich die Nothwendigkeit einer allgemeinen Einführung dieses Unterrichtes im Rechnen dargethan; denn wenn Pädagogen älterer und neurer Zeit, zu den Studien höherer Art keinen hinzu ließen, dessen Geist nicht wissenschaftlich durch das Studium der Mathematik gebildet war: so

dürfte nach dem gelieferten Beweise wohl folgen, daß man keinem Kinde erlauben dürfe, Antheil an den Studien des Jünglings zu nehmen, dessen Seele nicht zuvor durch Erlernung des Pestalozzischen Rechnens dazu hinlänglich vorbereitet sei.

Es versteht sich und bedarf fast einer Entschuldigung, daß ich es anführe; daß ich von meinem gewählten Gesichtspuncte aus, von dem Rechnen nach dieser Methode spreche, als von einem Mittel zur Geistesbildung überhaupt, keinesweges als einem Mittel zum schnellen, leichten, praktischen Rechnen; dieses alles erfolgt zwar von selbst uud ist das nothwendige Resultat dieser Methode, erscheint jedoch von dem gewählten Gesichtspuncte aus untergeordnet.

Will ich jedoch den Beweis für den Satz: daß das Rechnen nach Pestalozzis Methode die Mathematik des Kindes sei, gründlich führen: so muß ich folgende Puncte beweisen, in welche demnach die Abhandlung selbst zerfällt: Erstlich, daß durch den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzis Idee das Kind, zwar sich selbst unbewußt (was jedoch die wohlthätigen Folgen nicht ausschließt) zu dem Besitze einer Wissenschaft gelange, und dann zweitens, daß die so erworbene Wissenschaft die innern und äußern Vortheile der Mathematik habe, und dem-

selben in einer durchaus verständlichen Form in die Seele gelegt werde.

Der Beweis für den ersten dieser Puncte kann nur aus der Idee der Wissenschaft überhaupt geführt werden, welche sodann auf die Eigenschaften der Zahl angewendet werden muß, und dadurch nähere Bestimmungen erhalten wird, daraus werden sich ferner die Forderungen herleiten lassen, die wir an eine wissenschaftliche Methode das Rechnen zu erlernen, mit Recht machen können, und an diese müssen wir endlich dasjenige halten, was Pestalozzi in seiner Methode, das Rechnen zu lehren, geleistet hat.

Wenn wir ein Ganzes von Erkenntnissen mit dem Namen Wissenschaft bezeichnen: so verstehen wir darunter eine Mannichfaltigkeit von Erkenntnissen, welche aber so geordnet ist, daß sie von einem Princip, oder höchsten Grundsatz hergeleitet ist, und also auch sämmtlich auf ihn zurückgeführt werden kann, dabei muß ferner diese Mannichfaltigkeit vollständig aufgefaßt sein, und in einer nothwendigen Ordnung aus dem Princip hervorgehen, also, daß das Einfache dem Zusammengesetzten vorschreite und dadurch sein Verhältniß sowohl zum Princip als auch zu dem übrigen Mannichfaltigen bestimmt werde. Mit einem Worte: eine Wissenschaft ist ein von einem Princip abhängiges, vollständig auf-

gefaßtes, in einer nothwendigen Ordnung abgeleitetes Mannichfaltige, von Erkenntnissen.

Betrachten wir nun die Zahl im allgemeinen, und versuchen, ihre wesentlichen und nothwendigen Eigenschaften darzustellen, so finden wir als erste Eigenschaft die, daß eine Zahl in das Unendliche sowohl vermehrt als vermindert werden kann, denn man kann nicht bestimmen, welche Zahl die größte und welche die kleinste sei; und diese Vermehrung oder Verminderung geschieht bei ganzen Zahlen durch Hinzufügung oder Wegnahme der Eins. Daher können wir die Eins als das Princip alles Rechnens, und alle unendliche Zahlen als aus der Eins entsprungen und in dieselbe wieder auflösbar, ansehen, wobei uns das ganze Geschäft des Rechnens als ein bloßes Zählen, sei es als Zuzählen oder Addiren, oder Abzählen, das ist Subtrahiren, erscheint. *) Unendlichkeit der Zahlen, Vermehrung und Verminderung einer jeden einzelnen; diese sind die einfachsten und wesentlichen Eigen-

---

*) Multipliciren und Dividiren sind bekannter Maßen nur abgekürzte Formen, jenes der Addition, dieses der Subtraction in bestimmten Fällen. Multipliciren heißt den Multiplicandus so viel mal mit sich addiren, als der Multiplicator es aussagt; Dividiren, den Divisor von dem Dividendus so oft abziehen, als jener darin enthalten ist.

schaften derselben. Um aber die Unendlichkeit der Zahl nicht etwa aufzufassen, sondern nur die Möglichkeit zu schaffen, eine einzelne Zahl in ihrem Verhältnisse zur Eins überhaupt zu bestimmen, gehören Reihen, in denen die einzelnen Zahlen aufgenommen werden, die sich wiederholen und so ebenfalls in das Unendliche hin nach der Regel und Ausdehnung der ersten Reihe erweitern lassen. Es fällt in die Augen, daß die Ausdehnung der ersten Reihe willkührlich ist, diese jedoch einmal festgesetzt müssen die folgenden Reihen dieselbe Ausdehnung haben, und sich nach derselben Regel wiederholen. Die natürlichste Ausdehnung der ersten Reihe ist die Zahl Zehn, *) sie ist durchgängig angenommen, und hat bei ihrer Willkührlichkeit fast den Charakter der Nothwendigkeit angenommen, daher auch die neuerlichst geschehenen Vorschläge, die erste Reihe bis zur Zahl 12 auszudehnen, wenig Beifall erhalten haben. Aus der einfachen Einheit Eins ent-

---

*) Die Dekadik ist aus der einfachsten Art zu rechnen, aus dem Abzählen an den Fingern entstanden; daher sind die römischen Ziffern ein Bild der Finger und der Hand, von I II III IIII ist dies sogleich klar, die Figur V ist das Bild der gespreizten, und die X zweier gespreizten an der Wurzel zusammengefügten Hände. Das Zeichen IIII ist älter als das gewöhnliche IV. Doch sehe man Priscian pag. 1345 ap. Putsch.

springen also alle Zahlen, und jede derselben kann in Hinsicht auf jene, als zusammengesetzt, aus mehreren Eins combinirt angesehen, aber auch als Einheit behandelt werden. Denkt man sich zwei Zahlen, davon eine größer, die andere kleiner ist, so ist diese in jener mehrmals, in Hinsicht auf die Eins, die größere in der kleinern weniger Male enthalten, und die Bestimmung davon nennt man das Verhältniß derselben zu einander, *) und wird das Verhältniß mehrerer Zahlen zu einander als gleich erkannt, so sagt man, daß sie in Proportion stehen. Weiter als bis hieher ist es nicht nöthig zu gehen, und die übrigen Formen der Zahl, die Progression, das Quadrat, der Cubus u. s. w. werden sich theils aus diesen leicht ableiten lassen, theils können wir uns aus andern Gründen ihrer Betrachtung überheben.

Entwerfen wir nach der Idee der Wissenschaft und nach den so eben dargestellten Eigenschaften der Zahl eine Wissenschaft derselben: so ist klar, daß sie die Eins als ihr Princip zwar an die Spitze

---

*) Da in einem Verhältnisse die beiden Zahlen als auseinander entsprungen gedacht werden müssen, die Größere als aus der kleineren addirt, die kleinere als aus der größeren subtrahirt, so sieht man, daß bei dem Verhältniß, Addition und Subtraction mit einander vereinigt sind, und dasjenige bilden, was man in der philosophischen Sprache Synthesis nennt.

stellen muß, daß aber ihr Mannichfaltiges keineswe-
ges die Zahlen sind, sondern bloß die Gesetze der-
selben, daß sie die verschiedenen Formen derselben
in ihrer Vollständigkeit aufstellen, diese beweisen,
und von der Einheit in nothwendiger Ordnung ab-
leiten und auf sie zurückführen muß. Die Wissen-
schaft der Zahl redet nie von einer einzelnen, einer
concreten Zahl, sondern wo sie es thut, geschieht
es nur erläuternd und exempelweis, die Arithmetik
redet nie von den Zahlen, sondern nur von der Zahl.

Wenn wir daher eben die Erlernung des Rech-
nens nach Pestalozzi ein Erwerben einer Wissen-
schaft nannten, so ist dies in einem andern Sinne
geschehen, und dasjenige, was wir dabei dachten,
läßt sich auf folgende Art entwickeln. Man kann
nämlich die unendliche Mannichfaltigkeit der Zah-
len auch willkührlich begränzen, eben so die verschie-
denen Formen der Zahl nach einem willkührlichen
Gesetze bestimmen, die Wissenschaft der Zahl vor-
aussetzen, und an dieser geschlossenen Mannichfal-
tigkeit von Zahlen und Formen, die Wissenschaft
der Zahl anschaulich lehren. Dies ist es nun, was
Pestalozzi auf eine wirklich bewundernswürdige Art
geleistet hat,*) und deren nähere Entwickelung eben

---

*) Pestalozzi redet daher im Bewußtsein dieser willkührlich gezogenen Gränze immer nur von einem großen Umfange der Zahl. Z. B. Zahlenverhältniß I. Vorrede XXIV.

den Gegenstand der folgenden Abhandlung aus-
macht, in welcher zu zeigen ist, welches die ge-
wählten Gränzen der einzelnen Zahlen sind, welche
Formen der Arithmetik innerhalb derselben sollen
angeschaut werden, und daß diesen ein Princip,
eine nothwendige Ordnung, ein vollständiges Man-
nichfaltige, mit einem Worte Wissenschaft zum
Grunde liege.

Zu diesem Zwecke werfen wir zuvörderst auf
das Schema, an welchem die Arithmetik gelehrt wird,
einen Blick, auf die sogenannte Einheitstabelle. Sie
besteht aus einem Quadrat, welches in hundert
kleinere getheilt ist, also daß zehn derselben in ei-
ner Reihe stehen, unter welcher neun andere Rei-
hen parallel mit der obersten hinlaufen.

In jedem der zehn Quadrate der obersten Reihe
ist Ein Strich als Zeichen der Einheit, in der zwei-
ten zwei Striche als Zeichen der Zweiheit, in der
dritten drei Striche als Zeichen der Dreiheit gezeich-
net u. s. w. bis zur zehnten Reihe in jedem der
Quadrate derselben, zehn Striche als Zeichen der
Zehnfachheit eingezeichnet sind. Wir sehen also, Pe-
stalozzi hat seine Mannichfaltigkeit von der Zahl 1
bis auf die Zahl 100 begränzt, und daher die all-
gemeine Forderung an ihn, alle diejenigen Verhält-
nisse, welche in dem Umfange dieser Zahlen Statt fin-
den, unter der Bedingung der ungetheilten Einheit
und der Begränzung der gewählten Zahloperationen,

wissenschaftlich aufzustellen. Beiläufig sehen wir, daß diese Begränzung des Mannichfaltigen nach der Dekadik entworfen ist, und das Quadrat der ersten dekadischen Reihe enthält.

Wenn wir nun dasjenige, was die Natur der Wissenschaft erheischt, mit dem verbinden, was das Wesen der Zahl erfordert, beides zusammen auf die Einheits-Tabelle anwenden, und als Forderung an die Methode aussprechen, so bahnt uns dies einen Weg, sowohl zur Einsicht in die Vortrefflichkeit der Methode selbst, als auch zur etwanigen Kritik derselben.

Die Wissenschaft forderte ein Princip, aus welchem alles Mannichfaltige derselben hergeleitet, und auf welches es zurück geführt werden könne, und war in einer nothwendigen Ordnung, das Princip war bei der Zahl die Einheit, und zwar die einfache Eins. Daher die Forderung an diese Methode des Rechnens, die ganze Mannichfaltigkeit, nämlich die Zahlen von Eins bis Hundert, durch bloßes Zuzählen der Eins entstehen zu lassen, und da auch die Verminderung eine wesentliche Eigenschaft der Zahl ist, aus der Zahl hundert, durch Wegnahme der einzelnen Einheiten die einfache Eins wieder entspringen zu lassen. Diese Uebung würde in einem bloßen vorwärts und rückwärts Zählen nach folgender Formel bestehen: Ein mal Eins ist Eins, Eins und Eins ist Zwei, Zwei und Eins ist drei u. s. w.

bis hundert; und dann rückwärts: Eins von hundert bleibt neun und neunzig, bis Eins von zwei bleibt Eins. Dieses wissenschaftliche Zählen, diese Addition und Subtraction in der einfachsten Form, finde ich in Pestalozzi nirgend, sie wird vielleicht im Institute mündlich, vielleicht aber nicht so strenge und vollständig gelehrt, als die vollendete Wissenschaft es fordert, und dies wäre allerdings ein kleiner Mangel.

Wir sahen oben, daß die combinirte Einheit, deren es auf der Tabelle neun giebt, nämlich 2 3 4 5 6 7 8 9 10, auch als einfache Einheit könne angesehen werden; und daher die zweite Forderung: jede dieser combinirten Einheiten und ihre Zehnfachheit aus der Eins entstehen, und wenn sie entstanden, wieder in die Eins zurückkehren zu lassen. Von diesen Uebungen ist die erstere, Pestalozzis zweite (Zahlenverhältniß I. pag 2 — 19); die letztere wird nur angedeutet (ibid. Vorrede pag. X.); beide laufen nach dem Princip der Addition fort, diejenige, welche nach dem Princip der Subtraction, nach folgender Formel fortlaufen würde: 10 mal 2 ist 20 mal 1. 1 mal 1 von 10 mal 2 bleibt 9 mal 2 und 1 mal der halbe Theil von zwei u. s. w. findet sich nirgend, und wenn es manche Gründe giebt, dies zu entschuldigen: so ist es doch ein Mangel in der Theorie, der die Ganzheit der Uebung hindert, und Aufgaben wie folgende: vier mal drei und 2 mal der dritte Theil

von drei abgezogen von 10 mal drei, in der Lösung sehr schwierig macht. Um es nicht bei jeder Uebung zu wiederholen, merken wir als durchgängigen Mangel an, daß das Princip der Subtraction bei Pestalozzi durchaus fehle.

Das dritte, was die Wissenschaft forderte, war das Verhältniß des Mannichfaltigen zur Einheit und dieses forderte auch die Wissenschaft der Zahl. Der wissenschaftlichen Erschöpfung dieser Verhältnisse ist die dritte Uebung gewidmet, welche also die Forderung befriedigt: das Verhältniß der einzelnen combinirten Einheit bis zu ihrer Zehnfachheit, zu jeder der übrigen combinirten Einheiten, ebenfalls bis zu ihrer Zehnfachheit mit Hinsicht auf die einfache Einheit zu bestimmen, z. B. 3 mal 5 und 2 mal der 5te Theil von 5 sind 4 mal 4 und 1 mal der 4te Theil von 4, denn beide sind 17 mal 1. Diese Uebung ist also Product und Vollendung der vorhergehenden.

Wir scheinen, wenn wir flüchtig die Sache betrachten, mit dieser dritten Uebung bereits die Gränzen der Tabelle erreicht zu haben, denn was der Begriff der Wissenschaft forderte, ist bereits geleistet, eine Einheit ist als Princip aufgestellt, das vollständig Mannichfaltige ist nach der Reihe in einer nothwendigen Ordnung abgeleitet, und darauf zurückgeführt und das Verhältniß des einzelnen Mannichfaltigen zur Einheit bestimmt. Auch die Wissen-

schaft der Zahl scheint in ihren Anforderungen befriedigt zu sein; die einfache Eins ist als Princip hingestellt, die vollständige Mannichfaltigkeit, nämlich die Zahlen von 1 bis hundert, sowohl in ihrer Gesammtheit, als auch in Zweiheiten, Dreiheiten u. s. w. vertheilt, sind abgeleitet und zurückgeführt nach dem Princip der Vermehrung und Verminderung, und endlich ist das Verhältniß zur einfachen Eins und durch dieselbe in dem ganzen Gebiet der gewählten Begränzung durchgeführt.

Allein diese Meinung widerlegt eine genauere Ansicht der Sache sehr bald als irrig. Die combinirten Einheiten nämlich, deren es wie oben erinnert, neun auf der Tabelle giebt, können ebenfalls als einzelne Principe, als Einheiten angesehen werden, auch sie haben als Einheiten ihr Mannichfaltiges, das von ihnen hervorgebracht angesehen werden muß, und wieder auf sie zurückgeführt werden kann. Dieses Mannichfaltige ist nun kein anderes als das der Reihe, zu welcher die combinirte Einheit gehört, die gerade in Betrachtung genommen ist. Zum Beispiel in der zweiten Reihe ist die Zahl zwei das Princip, und das Mannichfaltige sind die Summen, welche aus den zehn Einheiten dieser Reihe als entsprungen gedacht werden, also 2 4 6 8 10 12 14 16 18 20. Derselbe Fall ist es in der dritten, vierten bis zehnten Reihe. Unsere Forderung ist daher: die combinirten Einheiten der neun letzten Reihen, sollen eben so

angesehen und behandelt werden, wie die einfache Einheit Eins bis jetzt behandelt worden ist.

Diese Forderung befriedigt Pestalozzi allerdings; allein wie es bei dem ersten Anblicke scheint, weder am rechten Orte noch vollständig. Wir wollen zuvörderst sehen, welchen Zweck die folgenden Uebungen, deren Spitze die sechste ist, haben. Das Kind soll nämlich angeleitet werden, die in den Gränzen der Einheitstabelle möglichen Verhältnisse deutlich anzugeben. Zu einem Verhältniß gehören aber zwei Größen, die an einer dritten, als an ihrem Maaßstabe gemessen werden, und da in einem Verhältnisse die beiden zu messenden Größen als aus einander entsprungen gedacht werden, so ist es gleichgültig, an welche man zuerst, ob an die Größere oder Kleinere den Maaßstab legt, daher entstehen doppelte Glieder. Es geschieht aber auf der Pestalozzischen Einheitstabelle das Messen der Verhältnisse reihenweis, und daher muß auf ein und derselben Reihe, das zu messende Mannichfaltige, nämlich die beiden zu messenden Größen, und der Maaßstab selbst gefunden werden, jenes ist das frühere, nothwendigere, dieses das spätere. Verbinden wir die oben gemachte Forderung der Darstellung des möglichen Mannichfaltigen jeder Reihe, mit der eben gegebenen Ansicht: so scheint die letztere zu fehlen, denn sie würde in dem bloßen sogenannten Einmaleins bestehen, in welchem aus dem Princip der 2, 3. bis Zehn ins

mer nach und nach verzehnfacht, das Mannichfaltige entsteht. Statt dessen finden wir die vierte und fünfte Uebung. Es ist wohl keinem Zweifel unterworfen, daß: obschon das Kind in der zweiten Uebung gelernt hat, aus der Eins, und von ihr als Princip aus, die Reihen zu bilden, es dennoch die wissenschaftliche Vollständigkeit erfordert hätte, das sogenannte Einmal-Eins ohne weitern Zusatz und Beimischung als Uebung aufzustellen, und dann umgekehrt jede Mannichfaltigkeit der Reihe wieder auf die Einheit derselben zurückzuführen, also nach folgender Formel: 2 mal 2 ist 4 mal 1, — 4 mal 1 ist 2 mal 2, — 2 mal 3 ist 6 mal 1, — 6 mal 1 ist 3 mal 2. Pestalozzi hat dies wahrscheinlich darum unterlassen, weil dasselbe ihm mit der ersten Uebung schien zusammen zu fallen, und in der vierten etwas ähnliches vorkommt. Die fünfte Uebung charakterisirt das Princip einer jeden Reihe als einen bestimmten Theil in Hinsicht auf das Mannichfaltige derselben, also 2 als $\frac{1}{2}$ von 4, $\frac{1}{3}$ von 6, $\frac{1}{4}$ von 8, $\frac{1}{5}$ von 10 u. s. w. ihr Zweck ist demnach das Verhältniß des Princips zum Mannichfaltigen der Reihe anschauen zu lassen. So fern nun hier bereits ein Verhältniß aufgestellt wird, so hat Pestalozzi unstreitig Recht, diese Uebung zur fünften zu machen, und die sechste als eine Erweiterung anzusehen, und er sagt dies selbst Vorrede Pagina XVI.; allein es findet noch eine andere Ansicht Statt. Will man nämlich diese fünfte Ue-

bung umkehren; so ist dies nicht möglich, weil das Princip der Reihe als solches, nicht getheilt werden kann und die Sätze werden daher ganz identisch. Der Satz der fünften Uebung, z. B. 2 mal 1 ist 1 mal 2, 6 mal 1 ist 3 mal 2. 1 mal 2 ist ein mal der 3te Theil von 3 mal 2, würde umgekehrt also heißen, 6 mal 1 ist 3 mal 2. 2 mal 1 ist, 1 mal 2. also ist 3 mal 2, 3 mal 1 mal 2. Wohl aber kann das Resultat des erstern Gliedes umgekehrt werden, nämlich der Satz 1 mal 2 ist 1 mal der dritte Theil von 3 mal 2, kann auch ausgedrückt werden, der 3te Theil von 3 mal 2 ist 1 mal 2. Und da Pestalozzi auf diesen Satz und allen Resultaten der fünften Uebung seine vierte baut: so sehen wir leicht, daß die vierte auf keiner innerlich lebendigen Anschauung ruht, sondern auf einer bloß äußern, welches Pestalozzi, in der Vorrede Pagina XIV selbst andeutet, wenn er sagt: man nimmt in der zweiten Reihe die vier ersten Einheiten, die als 2 mal 2 ins Auge fallen ꝛc. ꝛc., aus dieser Ursache müßte also diese Uebung nothwendig der vierten vorschreiten. Da nun aber zu gleicher Zeit die fünfte Uebung ein integrirender Theil der sechsten ist, so kann Pestalozzi allerdings über den Platz, den er ihr angewiesen hat, vollkommen gerechtfertiget werden. Was übrigens hier von der fünften Uebung gesagt ist, gilt durchaus von der siebenten mit den nöthigen Modificationen.

Wir kommen jetzt zu der noch unerklärten vier-

ten Uebung, welche, wie wir sahen, von Sätzen der fünften Uebung, hier aus der äußern Anschauung erkannt ausgeht. Da das Mannichfaltige der Reihen bereits gegeben ist, so fehlt nur noch der Maaßstab dazu; diesen zu liefern, ist der Zweck dieser Uebung, und dies geschieht auf eine sehr sinnreiche Art. Das Princip der Reihe wird als Einheit zum Grunde gelegt und dieses in seinem neunfachen Verhältnisse zum Mannichfaltigen der Reihe angesehen, also z. B. die 2 als $\frac{1}{2}$ von 4, $\frac{1}{3}$ von 6 ꝛc., wie es die fünfte Uebung lehrt, und diese Einheit wieder verzweifacht, verdreifacht, bis verzehnfacht, wodurch für jedes auf der Reihe mögliche Mannichfaltige ein fester Maaßstab gebildet wird. Ich mache mich durch ein Beispiel deutlicher. Es wird in der 6ten Uebung gefragt: Wie verhält sich 8 zu 12? Darauf kann der Knabe nicht antworten: 8 ist $\frac{2}{3}$ von 12 und 12 sind $1\frac{1}{2}$ von 8, denn von Brüchen weiß er noch nichts, sondern er beantwortet die Frage also auf der zweiten Reihe: 8 ist 4 mal 2, — 12 ist 6 mal 2. Dies hat er in der zweiten Uebung gelernt, nun legt er das Princip der Reihe, nämlich 2 zum Grunde und fährt fort, 4 mal 2 ist 4 mal der sechste Theil von 6 mal 2. Dieses lernt er aus der vierten Uebung, wo ihm 2, als sechster Theil von zwölf und vier mal der 6te Theil von 12 als 8 dargestellt wird. Kehrt man das Verhältniß um, so sagt der Knabe: 12 ist 6 mal 2, — 8 ist 4 mal 2, — 6 mal

2 ist 6 mal der 4te Theil von 4 mal 2. auch dieses lernt er aus der vierten Uebung, wo 6 mal 2 als sechs mal der 4te Theil von 8 angedeutet wird. Daher kommt es, daß mehrere Lösungen desselben Verhältnisses möglich werden, denn 8 besteht aus 2 mal 4, und 12 aus 3 mal 4, also kann dasselbe Verhältniß auch also ausgesprochen werden: 8 ist 2 mal 4, — 12 ist 3 mal 4, 2 mal 4 ist 2 mal der 3te Theil von 3 mal 4. — 12 ist 3 mal 4, — 8 ist 2 mal 4, — 3 mal 4 ist 3 mal der halbe Theil von 2 mal 4. Diese Beantwortung steht in dem Elementarbuche der Zahlenverhältnisse I. pag. 94 Zeile 2, jene pag. 86 Zeile 12.

Wir sehen also, daß Pestalozzi die Gegenüberstellung der zwei Abschnitte seines Elementarbuchs vernachlässigt, und daß es kein Gegenbild für die zweite Uebung und der umgekehrten Richtung derselben, auf dem Felde der combinirten Einheit giebt, wir sahen zugleich, daß die fünfte Uebung als zur sechsten gehörig, kein Gegenbild anders, als mit derselben finden kann, und endlich ist klar: daß die vierte Uebung als den Maaßstab für combinirte Einheiten bildend, durchaus auf dem Gebiete der einfachen unmöglich ist. Wenn demnach Pestalozzi pag. 80 Verhältnisse in der ersten Reihe bestimmt, so kommt dies daher, weil er pag. 48 eine Uebung ausläßt, welche aus dem Resultat des ersten Abschnittes der fünften pag. 73 entspringt. Es sollte nämlich pag. 48 noch

folgende Uebung stehen. Der halbe Theil von 2 ist 1 mal 1. — 2 mal der halbe Theil von 2 ist ein mal 2. — 3 mal der halbe Theil von 2 ist 1 mal 3. u. s. w.

In der sechsten Uebung kommt es zur Verbindung der vierten, mit der von uns geforderten fehlenden Uebung und zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen den möglichen combinirten Einheiten; und da dieses doppelt sein kann, das der kleinern zur Größern und der Größern zur kleinern und jedes nach doppeltem Maaßstabe gemessen wird: so entstehen die sechs Glieder, die in ihrer Vollständigkeit und Ordnung pag. 80 aufgestellt sind.

Diese sechste Uebung scheint zwar beim ersten Anblick das Gegenbild der dritten zu sein, denn hier wie dort, werden zwei Uebungen innig und lebendig verbunden und zwar ganz nach denselben Grundsätzen, dort wurden zwei Reihen in ihrem Verhältniß zur einfachen Einheit, hier das Mannichfaltige einer Reihe in seinem Verhältniß zur combinirten Einheit bestimmt. Wenn wir jedoch dies näher ins Auge fassen: so verschwindet diese Aehnlichkeit wieder, denn um zuerst von dem Aeußern anzufangen: so verband die dritte Uebung ja zwei Reihen mit einander, anstatt daß die sechste nur in dem Gebiete einer Reihe stehen bleibt, sodann aber ist ja ganz klar, daß die dritte Uebung nur zufälliger Weise zwei und nicht mehr Reihen, nicht alle zusammen faßt, es ist nur

Methode, nur Form, nur Abkürzung, daß die zwei auf die drei, die letztere auf die Vier u. s. w. reducirt wird, das Kind lernt, in der That mehr, als ihm gelehrt wird, nämlich alle zehn Reihen in jeder Ordnung auf einander reduciren und ihr Verhältniß zur Einheit bestimmen, es lernt die Zahl 11 z. B. als $10\frac{1}{10}$, $9\frac{2}{9}$, $8\frac{3}{8}$, $7\frac{4}{7}$, $6\frac{5}{6}$ ꝛc. ansehen, und so wird diese dritte Uebung nicht blos ein Vorbild der Verhältnisse, sondern auch der Proportionen, und daher gehört es zur Vollendung der Einheitstabelle, daß auch die in ihren Gränzen fallenden Proportionen abgeleitet und zurückgeführt werden.

Da die Proportion der Zahlen in der Gleichheit des Verhältnisses zweier, oder mehrerer Paare besteht, und also das Maaß des Verhältnisses auch das Maaß der Proportion wird, die Summe der Verhältnisse, die in der Einheitstabelle möglich sind, aber bereits in der fünften und sechsten Uebung gegeben werden: so sieht man, daß es nur darauf ankommt, die gleichen Verhältnisse zusammen zu stellen, und sie als von gleichem Maaße anschauen zu lassen, und daher ergeht die Forderung: die sechste und fünfte Uebung also umzubilden, daß die gleichen Verhältnisse mit einem gemeinsamen Maaße zusammen gestellt werden. Dieses gemeinsame Maaß aber, kann in nichts anderm als in den zehn Einheiten der Tabelle selbst bestehen, so fern jede derselben ihre Reihe mißt, und daher gehört eine Umbildung einer

der vorigen Uebungen dazu, und die Zusammenstellung eines dort gefundenen Resultates, um dieses gemeinsame Maaß vorzustellen, und dies geschieht durch Zusammenstellung der Resultate in der fünften Uebung, wie sie in der vierten Uebung dargestellt waren. So bildet sich die siebente Uebung, welche ein Gegensatz der fünften ist. Die achte faßt endlich alle möglichen Verhältnisse der sechsten auf, und stellt die gleichen in wissenschaftlicher Ordnung unter ein gleiches Maaß, wodurch sie natürlich alle Zahlen, welche möglicher Weise in den Gränzen der Einheits-Tabelle proportional sind, mit einem Blicke zusammenfaßt. Da nun hier alle Reihen unter einander verglichen werden: so ist diese achte Uebung auch das vollkommene Gegenbild der dritten und mit ihr der mögliche Gebrauch der Tabelle geschlossen.

Sollte man also jetzt den Inhalt und die Form dieser Methode des Rechnens beschreiben, so würde man kürzlich folgendes sagen: das Kind lernt in dem Umfange der Zahlen von 1 bis hundert auf eine anschauliche Weise, das Entstehen dieser Zahlen aus der Einheit und ihr Zurückgehen in dieselbe, sei diese Einheit eine einfache oder Zusammengesetzte; es lernt das Verhältniß jeder in diesem Umfange möglichen Zahl zur Einheit bestimmen, und die möglichen Proportionen kennen, und zwar alles in einer nothwendigen Ordnung, und diese Art, das Rechnen

zu erlernen, ist daher wirklich eine Wissenschaft, *) indem eine vollständige, obgleich durch Begränzung entstandene Mannichfaltigkeit, nach einer nothwendi-

---

*) Der wissenschaftliche Grundriß des von Pestalozzi aufgeführten, anschaulichen, arithmetischen Gebäudes ist also folgender: I. Einfache Einheit. a. Entstehen der combinirten Einheit aus derselben 2te Uebung. b. Zurückführen der combinirten Einheit auf die einfache (umgekehrte zweite Uebung). c. Verhältniß zweier und aller Reihen in Hinsicht auf die einfache Einheit (dritte Uebung, Vorbild der Verhältnisse und Proportionen.) II. Combinirte Einheit. a. Entstehung eines arithmetisch progressiven Mannichfaltigen in jeder Reihe aus der combinirten Einheit derselben (fehlt, kommt theils in der zweiten, theils in der vierten, theils in der fünften vor.) b. Zurückführung auf die combinirte Einheit (fehlt, kommt theils in der umgekehrten Richtung der zweiten, theils in der vierten vor.) c. Maaßstab für die combinirten Einheiten jeder Reihe (vierte Uebung.) d. Verhältnisse der Einheitstabelle, (Verbindung der vierten Uebung mit denen sub a und b), und zwar 1. des bloßen Princips der Reihe fünfte Uebung. 2. Des in verschiedene Zahlformen gebildeten Princips (sechste Uebung), beide unvollkommenes und einseitiges Gegenbild der dritten. e. Proportionen. a. Proportionen entspringend aus dem bloßen Princip der Reihe (siebente Uebung, Gegenbild der fünften.) b. Proportionen entspringend aus dem combinirten Princip der Reihen, (achte Uebung, Gegenbild der sechsten,) die 5te, 6te, 7te, 8te zusammengenommen, Gegenbild der dritten.

gen Ordnung, von einem Principe abgeleitet und auf dasselbe zurückgeführt wird.

Wir kommen jetzt zu dem zweiten Puncte dieser Abhandlung, in welcher wir zeigen wollen: daß diese Art zu rechnen die Mathematik des Kindes sei. Der Sinn dieses Satzes kann durchaus nicht sein zu beweisen, daß die Pestalozzische Art zu rechnen überhaupt Mathematik sei, denn da sie die Wissenschaft der Arithmetik bis auf die Lehre von den Proportionen innerhalb der Gränzen der Zahlen Eins bis hundert enthält, so ist sie so gewiß Mathematik, als es die Arithmetik ist, und es muß also dieser von mir aufgestellte Satz einen andern Sinn haben, welchen ich auf folgende Art darzustellen versuche. Wenn man in irgend einer andern Wissenschaft die Anforderung macht, eine Anschauung zu fassen: so kann dieses nicht anders geschehen, als innerhalb des menschlichen Geistes, man muß das Geforderte blos durch das Denken vollziehen, durch ein klares und deutliches Bewußtsein der Merkmale, ohne daß es möglich ist, dies alles in einem Bilde, in einem Schema aufzustellen, und es so zur äußerlichen Anschauung zu bringen. Diesen Vorzug kennt die Mathematik allein, und dadurch erhalten allerdings die Wahrheiten dieser Wissenschaft eine ganz eigenthümliche Klarheit, da diese äußern Anschauungen so mächtig die innere Thätigkeit unterstützen.

Daher ist sie eine so vortreffliche Vorbereitungswissenschaft, theils zu jenen noch abstractern, wohin die Philosophie gehört, theils zu jenen, wo das Mannichfaltige zerstreuter und ohne eine so strenge Ordnung liegt, wie die historischen sind, um überall den Geist zur Auffassung des Einzelnen in eine Einheit zu bilden. Vergleichen wir jedoch die beiden Zweige der reinen Mathematik in Hinsicht ihrer Zeichen: so finden wir, daß die der Geometrie den Vorzug vor denen der Arithmetik verdienen, denn ohngeachtet das Dreieck des Geometers auf der Tafel nicht dasjenige ist, von dem er seine Sätze aussagt, sondern nur eines der unendlich vielen, an dem er sie zufällig beweist: so ist es doch in der That ein Bild, ein natürliches, dem Bezeichneten ähnliches Zeichen, statt daß die Ziffer des Arithmetikers und der Buchstab des Algebraisten, obgleich auch dieser die Anschauung sehr unterstützt, ein willkührliches, mit der innern Anschauung in keinem natürlichen Zusammenhange stehendes Zeichen ist. Auf der andern Seite ist wieder die discrete Größe, die Zahl, von weit größerm Umfange und Gebrauch in allen Verrichtungen des praktischen Lebens als die stetige, daher man auch die Jugend mit dem Rechnen zuerst, allein auf eine durchaus unwissenschaftliche, ja man möchte sagen verkehrte Art, als Gedächtnißwerk bekannt machte. Es war daher sehr wünschenswerth, die inneren Anschauungen der Arithmetik in eben so natürlichen

Zeichen als die der Geometrie darzustellen; allein keinem ist dies eingefallen, so nahe dies auch durch den bekannten Ausspruch, daß alles Rechnen ein Zählen sei, zu liegen scheint. Einige Pädagogen, welche davon etwas ahneten, führten es nicht consequent durch, und nur erst Pestalozzi geometrisirte so zu sagen die Arithmetik dadurch, daß er die Einheit durch einen, die Hundert durch hundert Striche andeutete und anschauen ließ, und auf dieser äußern Anschauung ein wirklich wissenschaftliches Gebäude aufrichtete, denn der eine Strich ist wirklich ein natürliches Bild der Einheit, zehn Striche wirklich ein natürliches Bild der Größe, nicht der Zahl zehn; und so erscheint uns Pestalozzis Einheitstabelle demnach als eine geometrische Figur mit ihren Hülfslinien, an welcher die Arithmetik räumlich und geometrisch construirt wird. So wird es dem Kinde unmöglich gemacht, das Rechnen mechanisch zu erlernen und zu betreiben, da eine äußere Anschauung, die innere Thätigkeit fortwährend unterstützt, und da diese systematisch angeregt und befriedigt wird: so sieht man wohl, wie hoch dadurch die Denkkraft des Kindes erhoben, gestärkt und geübt werden, und wie vortrefflich diese Vorbereitung für jedes andere Erlernen sein muß.

Unsere Vernunft strebt unaufhaltsam nach Wissenschaft, Vollständigkeit und Einheit unserer Erkenntniß, Klarheit und Licht in derselben, dies ist

das Bemühen einer jeden Vernunft, wohne sie in dem Manne oder dem Kinde. Erhält dieses und jener nur einen Kreis, der für sie der eigenthümliche ist, erfüllen sie, jener aus eigener Kraft, dieses an der Hand und unter den Augen des Lehrers, erweitern sie diesen Kreis, so entbrennt man kann sagen nicht die Lust, sondern die Leidenschaft zu wissen in beiden, und dieses ist nur die Frucht eines wissenschaftlichen Unterrichts bei dem Kinde. Das Gefühl des organischen Fortschrittes, das jede dieser Uebungen begleitet, das Gefühl der Nothwendigkeit jedes einzelnen Wortes, was die Kinder sprechen müssen, die nach und nach sich bildende Einsicht für die Vollendung im Ganzen, dabei die ununterbrochene Selbstthätigkeit, und doch wieder die Leichtigkeit der Methode, der die Anschauung immerdar zur Seite geht, das Herausgehen des Zusammengesetzten aus dem einfachen; dies alles ist es, was das Kind in der scheinbaren Einförmigkeit heiter und munter erhält, was ihm die trocknen, tactmäßig hergesagten, zu hundertmalen wiederholten Formeln immer wieder neu macht, dies ist es, was die Erscheinung begründet: daß Knaben, welche sonst nirgend ruhig und dauernd ihre Aufmerksamkeit zu fesseln vermögen, die in keinem Objecte fast Fortschritte machen, so viel bei diesem Unterrichte lernen, ja sogar unersättlich nach demselben sind.

So bestätigt demnach sowohl die Theorie als die

Praxis die Vortrefflichkeit dieser Methode, so fern sie in dem Felde der Größe bleibt: ob sie aber auch zum Unterricht für andere Fächer brauchbar sei? Wie weit? Auf welche Art? Mit welchem Erfolge? Dies sind Fragen, deren Beantwortung wir dermalen aussetzen wollen, und statt dessen sei es uns erlaubt, nur einen Wink hinzuzufügen, der wenigstens für manches dahin gehörige leitend sein kann. Etwas anders ist die Idee Pestalozzis, etwas anders seine Form, jene ist das Innere, sich selbst gleich bleibende, diese das nach dem Gegenstande wechselnde Aeußere, die Methode im engern Sinne. Es ist sehr möglich, daß Jemand eine durchaus richtige Idee haben kann, die er entstellt, indem er sie an eine bestimmte Form oder Gegenstand zu knüpfen bemüht ist. Der Gegenstand ist es, der die Form des Unterrichts, oder die Methode gebietet, die Anwendung der Idee. Wenn es mir zum Beispiel darauf in der Geographie ankommt, den Erdboden als Fläche anzuschauen, die Lage der einzelnen Flächen, das gegenseitige Verhältniß derselben, die Ausdehnung der politischen Gebiete anzuschauen, dann mag das Theilen im Quadrate u. s. w. recht gut sein; allein wenn man auch einräumen muß, daß diese Bestimmungen ein wesentlicher Theil der Erdkunde sind, so sind sie doch nur ein einzelner und unsern Quadraten zum Trotz, ist der Erdboden ganz anders getheilt, und an diese Eintheilungen sollte man sich billig halten, und diesen jene als mnemonisch

oder subsidiarisch unterordnen. *) Ich kann nach meiner Ueberzeugung allen solchen Versuchen nur einen sehr bedingten Werth beilegen, und lege das unumwundene Geständniß ab, daß diejenigen Anwendungen, welche man bis jetzt von der Idee der Methode gemacht hat, mir keinesweges besonnen und vollendet erscheinen. Wenn man bedenkt, daß der Geist der Methode systematisch ist, daß er darum so herrlich und bewundernswürdig auf dem Felde der Größenlehre erscheint, weil hier das Gebiet vollständig geschlossen werden kann, daß aber in jedem andern als

---

*) Ich würde gar nicht verlegen sein, wenn ich ähnliche Künsteleien für andere Objecte des Unterrichts erfinden sollte. Man kann die Zeit unter dem Bilde einer graden Linie darstellen, also stelle eine in bestimmte Theile zerschnittene Linie einen gewissen Zeitraum dar, Parallellinien bezeichnen die einzelnen Völker und man wird dann ihr Verhältniß zur Dauer der Zeit räumlich anschauen können, farbige Querlinien mögen ihre Verbindungen ausdrücken u. s. w., u. s. w.; denn man kann dies alles auf sehr mannichfaltige Art ausbilden. Allein bekommt man auf diese Art die Geschichte? Isolirt man nicht auf diese Art Einen Moment derselben? Ist nicht dieses und ähnliches nur ein Kunstgriff, ein mnemonisches Hülfsmittel? Mich dünkt, die wahre Methode die Geschichte zu lehren, dürfte wohl eine andre sein. Es bedarf übrigens kaum einer Erinnerung, daß der Verfasser des Stromes der Zeit eine ähnliche Idee vor Augen gehabt hat, er giebt sie aber auch nur als bloßes Schema des Unterrichts.

dem mathematischen und philosophischen Felde, der Begriff des Systems in den der Ordnung übergeht, und daß also hier kein solches Abschneiden und Erschöpfen möglich ist, wenn man erwägt, wie einseitig die Methode nur auf Bildung des Verstandes und nur auf Bildung der Phantasie, *) so fern sie

---

*) Die Bildung der Phantasie als solche ist ein eben so nothwendiges Erforderniß bei dem Kinde, als die des Verstandes, denn die Phantasie ist eine selbstständige Kraft, und im Unterricht sollen alle Kräfte gebildet werden. Die überwiegende Bildung jenes rächt sich durch ein trocknes, freudenloses Daseyn, durch ein Erstarr n und Einfrieren in an sich lebendige Formen, die überwiegende Bildung dieser, durch ein regelloses, von Stimmungen als von Gesetzen ausgehendes Leben und Handeln; jenes hat keine umfassende Wahrheit, dieses kennt keine allgemein-gültige, ewig bestehende. Wie aber bei einem und demselben Menschen die Glieder des Leibes, z. B. die Hand durch Uebung eben so wohl zur Führung der rauhen Waffen, als zugleich zu den feinern mechanischen Arbeiten geschickt sein kann und soll: so muß in einem wahren Unterricht, Verstand und Phantasie einzeln gebildet werden und dann sich gegenseitig durchdringen. Pestalozzis ganzes System hängt auf jener Seite und Beobachter von redlichem Willen, aber eingenommen durch den wirklichen Glanz der Anstalt, lassen bisweilen einzelne unwillkührliche Winke darüber fallen, z. B. Türks Briefe Tom. 2. pag. 204. Was Plamann sagt, (Einzige Regel des Unterrichts pag. 229) beruht durchaus auf Misverständnissen. Lehrer haben in der Regel eine Furcht vor der Bildung der Phantasie, weil

jenen unterstützt angelegt zu sein scheint, so dürften noch manche andere Zweifel aufsteigen, die, wenn sie auch am Ende abgewiesen, oder wenigstens ganz anders gewandt werden müßten, wohl eine nähere Betrachtung verdienten, welche aber durch die Beschränktheit des Raums gänzlich aufgehoben wird.

---

das zu große Uebergewicht derselben sich in seinen Folgen schrecklicher in dem Kreise des bürgerlichen Lebens offenbart und haben vielleicht von einer Seite her nicht unrecht; allein diese Furcht sollte billig nur den Misbrauch treffen und das Kind nach Räubergeschichten und Gespenstererzählungen, nach Abentheuer des Krieges und Gefahren zur See begierig, giebt instinctmäßig den richtigen Aufschluß. Jene allerdings ungeregelte Neigung, kann man, soll man, muß man in Regeln fassen, und Studium der Muttersprache, gewählte Lectüre, welche alle diese Wünsche gewissermaßen befriedigen kann, dann Dichterlectüre, dann Geschichte, und als Durchdringungspunct des Verstandes und der Phantasie, das Studium der alten Literatur sind das wahre Gegengift gegen alle solche Versteinerungen, zu welchen Pestalozzis Methode, eben ihrer Vortrefflichkeit wegen mehr als jede andere neigt. Es ist Pflicht, so etwas laut zu sagen, damit nicht eine unbesonnene Fortbildung des an sich Vortrefflichen das in Gift verwandele, welches nach dem Willen des edlen Erfinders hülfreiche Arzenei sein sollte.

VII.

Entlassungsrede am 14. October 1815 gehalten *).

Wenn ich sonst bei ähnlichen Feierlichkeiten Jünglinge reif an Sinn und Jahren zur akademischen Laufbahn entließ, wenn ich in den letzten Augenblicken, in welchen sie zu unserm Kreise gehörten, ihr Auge auf den allgemeinen Zweck der Universitätsjahre zu richten versuchte, wenn ich mit väterlicher Sorgfalt die Gefahren, welche den ersten Eintritt in das Leben zu begleiten pflegen, warnend darstellte, so würde eine solche Belehrung und Schil-

*) Bei dem Abgange dreier Jünglinge, eines Theologen und zweier Juristen, von denen der Theolog und ein Jurist aus dem Felde zur Schule zurückgekehrt waren.

derung an dem heutigen Tage weniger passend und zweckmäßig erscheinen. Denn ob ihr schon sämmtlich in Betracht der Jahre zu der Zahl der Jünglinge gehört, so hat doch vorgreifend das Leben zwei von euch früh erzogen, es hat euch die wildeste Woge desselben, der Krieg, früh zu Männern umgebildet, er hat seine Schreckbilder und seine Lockungen, seine Gefahren und seine Versuchungen vor euch ausgebreitet, und er hat euer Auge ruhig, euer Herz muthig, euren Sinn ernst und eure Gesinnung sittlich befunden. So nun durch das Leben für das Leben geprüft, darf ich nicht nur glauben, kann ich nicht nur freudig hoffen, sondern es auch mit fester Ueberzeugung deutlich aussprechen: daß in dem neuen Kreise, in welchem ihr fortan euch bewegen sollt, und zu dem euch eine lebendige Neigung zurückgeführt hat, der gewohnte Muth euch nicht verlassen, die bewährte Tapferkeit euch begleiten werde; denn des Krieges ist ja der nicht entbunden, der die verwundende Waffe abgelegt hat, den Gefahren des Lebens der nicht entronnen, auf dessen Brust kein äußerlicher Feind mehr die Geschosse richtet, sondern jedermann ist ja von seiner Geburt an, bis zu seinem Tode ein Kriegsmann; das Wesen des Lebens ist ein ununterbrochener Kampf, und der Kreis der Thätigkeit der Platz der Entscheidung. Ihr habt es gewiß oft erfahren, daß der Anblick und die Ge-

genwart eines anerkannt tapfern Kriegers eine gewisse, mit keinem andern Gefühl zu vergleichende Ehrfurcht abzwingt, es ist ein gewisses geistiges Ausströmen, welches unwillkührlich gebietet und herrscht, und ihn überall hin begleitet. Ein ähnliches, obwohl schwächeres Gefühl zeigt sich bei der Gegenwart jedes Kriegers. Sollte nun dieses wohl allein aus dem Aeußern, aus der ausgezeichneten Kleidung, aus dem Glanze der Waffen, oder aus dem Bewußtsein ihrer Furchtbarkeit zu erklären sein? Gewiß nicht; sondern es ist vielmehr das dunkle Gefühl, daß diese Symbole Zeichen eines höhern, eines geistigen Bundes sind, bedeutend den Gedanken, welcher dem ächten Krieger in heiterer Klarheit und in unaustilgbarer Lebendigkeit vorschwebt: daß es höhere Güter gäbe als den zerbrechlichen Leib und das irdische Dasein, schönere Kränze als die, welche die Lust und die Freude flicht, herrlichere Kronen als die, welche das Gastmal des ruhigen und glücklichen Lebens verschönen. Ich schwöre, spricht derjenige, welcher in die Reihen der Krieger tritt, anzuerkennen die Majestät des Herrschenden, aufrecht zu erhalten die urväterliche Verfassung, wie sie sich im ruhigen Gange physisch und sittlich fortbilden und entwickeln wird; ich schwöre, aufrecht zu erhalten die Selbständigkeit, die Persönlichkeit und die Freiheit des Staates, und zum Zeichen dieses theuern Eides nehme ich dieses heilige

Kleid, diese Symbole. Sie sind die Andeutungen meines festen Glaubens an ein geistiges Dasein, an ein übersinnliches Leben, und sie sollen meine Anklager sein, wenn ich anstehe, meine Brust dem Schwerdte, meine Glieder dem zerschmetternden Ball, mein Blut, mein irdisches Dasein dem Vaterlande hinzugeben. Ein wichtiger und gehaltiger Schwur, vor welchem die sinnliche Natur erzittert, während die richtende und wägende Vernunft ihm Beifall giebt, ein Schwur, den ihr ritterlich und wacker gelöst habt, wie die Symbole zeigen, mit welchen das anerkennende Vaterland eure tapfere Brust geschmückt hat, aber ist der Eid, den ihr minder feierlich, aber eben so ernst an dem heutigen Tage ablegt, weniger abschreckend für die sinnliche Natur?

Wir schwören, sollt ihr sprechen, uns einzubürgern in dem Reiche des Wissens und des Forschens, wir entsagen jeder irdischen Lust, jedem sinnlichen Genuß, welcher mit diesem Streben im Widerspruche steht, wir wollen uns nie verlocken lassen von dem leeren Glanze, dem irdischen Wohlstande, der eitlen Ehre, der Schlaffheit, dem Dünkel, der Trägheit, dem Wankelmuthe, sondern ritterlich den Kampf bestehen mit uns selbst als dem innern, mit uns selbst als dem äußern Feinde. Ich Geistlicher will redlich forschen in dem Worte Gottes; ich will mein Leben darauf verwenden, mich durchleuchten zu lassen von den Wahrheiten der Religion, ich will mein Auge

schärfen, bis es in dem Leiden, in dem Elende und in dem Tode den dunklern Namenszug Gottes erkennt, ja in dem Bösen und Unsittlichen anschaut das weithinleuchtende Siegel seines Gerichts meine Lehren sollen nichts sein als die namenlose Geschichte meines Wandels, mein Wandel nur einzelne Offenbarungen und Aeußerungen meiner Lehren. Ich will freimüthig, offen und wahr sein auch dann, wenn mich irdische Pracht, blendender Glanz, drohende Macht umgeben, denn sie sind Staub; ich will geduldig, liebevoll und ausharrend verweilen in der dumpfen Hütte des Armen, an dem Krankenlager und dem Sterbebette des Dürftigen, und in der verpesteten Luft der Krankenhäuser. Ich Rechtsgelehrter will unermüdet forschen in den Büchern der Gesetze und der Geschichte; ich will jene durch diese, diese durch jene erklären und mich so anleiten, in einem jeden Gesetze das Licht des sittlichen Gedankens zu erblicken; ich will keine Mühe scheuen, in die dornigten Wege und scharfen Unterscheidungen einzugehen, denn durch die scharfsinnigen Gedanken des Tribonian oder Dorotheus kann ich einst vielleicht das Recht entscheiden und an sie das Glück einzelner Menschen knüpfen. Als Gesetzgeber will ich mich hingeben an die Wissenschaft der Philosophie, und es nimmer vergessen, daß ein jedes Gesetz neben dem künstlerischen Element, dem Eigenthümlichen des Staats, des Landes, des

Volks, der Zeit ein sittliches und ein allgemeines enthalten müsse, wie der schillernde Lichtstrahl und die zusammengesetzteste Farbe nichts sind als Brechungen des reinen Lichtes auf den verschiedenartigen Oberflächen der Körper. Als Richter will ich aller Menschenfurcht, aller Saumseligkeit, aller feigherzigen Klugheit entsagen; ich will den Bedrückten meinen Arm reichen, auf daß sie erstarken an dem Gesetz; den Bedrängern will ich muthig entgegentreten, auf daß sie erzittern vor dem Gesetz.

Dies Cameraden ist der Schwur, mit welchem ihr in den neuen Kriegsdienst eintreten, dies der Kampf, zu welchem ihr euch anschicken, dies die Waffen, die ihr ergreifen, und für deren Segen ihr zum Herrn heiße Gebete senden müßt.

Denn nicht immer wird das Glück euch lächeln auf dem Felde des Lebens, unglückselig ist der Mensch, der äußere Ruhe von seinem Dasein hofft, Sieg und Niederlagen wechseln im Leben wie auf den Gefilden der Schlacht, und den errungenen Lorbeer senkt die betäubende Wunde oft in den Staub. Wenn dann das Auge bei einem solchen Anblicke zuckt, und sich abkehrt von dem furchtbaren Schauspiel, wenn die irdische Stimme in euerm Innern sich leise vernehmen läßt, lauter dann und lauter feigherzig zur Trägheit und Schande rathend, dann denkt zuvörderst an den Herrn der Heerschaaren, den großen Feldherrn, der wie der Führer der

Schlacht euch darum nicht minder nahe ist, weil er sich euerm Anblicke entzieht, der euch hinstellte an diesen Ort und in euer Herz seine Befehle schrieb. Oder wenn, was so menschlich ist, dieses erhabene Wesen sich nicht in seinem reinen Lichtglanze eurem Gemüthe sogleich darstellen sollte, wenn ihr durch ein irdisches Element hindurch euren Geist erst allmählig dazu erheben müßtet, so erkennet ihn und stärkt euch an der erhabenen Offenbarung, welche er am heutigen Tage in den Jahrbüchern der Geschichte unauslöschlich niedergeschrieben hat. Es ist der 14te October, an welchem ich euch entlasse; an diesem Tage vor neun Jahren strömte eine Fluth unritterlicher Krieger in unser Vaterland, ihre Rosse zerstampften unsere Saaten, ihre Satrapen schwelgten vom Marke des Landes, nicht nur die Güter des Glücks, sondern auch die Früchte mühsamen Fleißes, jahrelanger Sparsamkeit flossen hier in Strömen, rieselten dort in Bächen in den weiten Schlund der Charybdis; für jeden Seufzer tönte uns ein übermüthiges Hohngelächter entgegen, und in wenigen Monaten war alles zufällige, vom Glücke und dem Schicksale uns geliehene dahin, und wir waren nichts als wir selbst. Was seitdem geschehen, erzählt die Geschichte der Welt, und wie das euch ermuntern uud stärken, wie es euer ganzes Leben erleuchten und beglücken muß, daß ihr werth erfunden wurdet, Steine zu sein in der unvergäng-

lichen Pyramide des Ruhms, auf welcher der Name eures Königes glänzt, das hat euer Gefühl gewiß oft zu euch gesagt, deutlicher und kräftiger, als ich es nachzusprechen vermag.

Ich wende mich nun zu dir, dem jugendlichsten unter euch, dessen zarteres Alter es noch nicht erlaubt hat, der Laufbahn des Bruders zu folgen, ohngeachtet Neigung und Geist sehnsüchtig nach ihm hingezogen wurden. Was ich jenen gesagt, legt auch die Vaterliebe mir für dich in den Mund, mein geliebter, hoffnungsvoller Jüngling. Für das Leben noch nicht geprüft, für die Universität tüchtig befunden, tritt ein in die stillen Hallen der Wissenschaft und richte standhaft und fest den Blick auf den Bruder und auf die ältern Freunde. Werde die Freude und das Glück deiner Aeltern, der Staat erfreue sich einst an dir eines tüchtigen Bürgers und dein spätestes Alter verweile gern bei dem Andenken an deine Lehrer, welche dich hiemit liebend und segnend wie die älteren Mitschüler entlassen.

Für die erfüllte Pflicht giebt es keine Belohnung, als sie selbst; aber Anerkennung und Zeichen dafür liegen in der Natur der Sache, und zwei von euch sind mit denselben durch die Gerechtigkeit und die Hand des Staates geziert. Es sei fern, das, was die Schule als solche Symbole schenken kann, mit denen zu vergleichen, welche in jenem ernstern

Kreise liegen; aber sie ist dennoch nur das unendliche verkleinerte Bild des Lebens, und darum empfangen Sie hiemit aus meiner Hand diese Bücher; sie mögen Ihnen ein Denkmal sein heiter verlebter Tage, fröhlicher Genossen, streng und allseitig erfüllter Pflichten, liebevoller Lehrer und älterer, nie sich ändernder Freunde.

VIII.

Rede gehalten am 5ten November 1817 bei der Feier des Reformationsfestes.

Es scheint für den ersten Anblick ein leichtes zu sein, bei einem Feste, wie dasjenige ist, zu dessen Begehung wir uns heute versammelt haben, denjenigen Stoff aufzufinden, welcher dem Zwecke dieser Feier am meisten entspricht, und ihn durch Wort und Ausdruck so darzustellen, daß der Größe des Gegenstandes sowohl, als auch der erhabenen Heiligkeit desselben ein würdiges und frommes Denkmal gestiftet werde. Wenn man sich aber anschickt, diesen Vorsatz auszuführen, und zu dem Ende das Leben des Mannes überschaut, dessen Andenken wir heute feiern, wenn man diesen unerschütterlichen Glauben, diese lebendige Kraft, diese unbesiegte Kühnheit, die-

ses Feuer und doch wieder diese innere Milde, dieses rastlose Hinwirken auf das Ziel, und diese Besonnenheit und Klugheit im Einzelnen erwägt; wenn man endlich das Werk in seinen Folgen, die Begebenheit im Ganzen anschaut, und darin eine Welt von Ahnungen, Gedanken, Ansichten, Kämpfen, Thaten und Erfolgen entdeckt, dann ist es zwar nicht schwer, in dieser Masse einen Mittelpunkt, in dieser Mannigfaltigkeit eine Einheit, in diesen wogenden Elementen eine feste und durchgreifende Ansicht zu finden: aber wenn es darauf ankommt, alles dieses, ich will nicht sagen darzustellen, sondern nur in einer Rede anzudeuten, dann wird gewiß auch der geschicktere Redner diese Grenze zu eng fühlen, und einen bedeutenderen Abschnitt der Zeit herbeiwünschen, um das Würdige würdig preisen zu können. Näher indessen und mit mehr gesichertem Erfolge scheint der Ausdruck und die Schilderung der Gefühle zu liegen, welche die Erforschung des Einzelnen und die Anschauung der großen Begebenheit begleiten, und welche, wenn der Geist sich der sinnigen Betrachtung des Ganzen dahin giebt, ein jedes Herz ergreifen, ein jedes Gemüth in seinen Tiefen erschüttern müssen. Und allerdings, wenn es uns erlaubt sein könnte, den einzelnen Mann nur vom geschichtlichen Standpunkte aus aufzufassen, und die Empfindungen, welche uns hier aufsteigen, zu schildern, dann dürfte nur der Scharfsinn und die

Geschicklichkeit des Redenden anzuklagen sein, wenn den Wünschen und den Erwartungen der Hörenden minder genügt würde. Wir müßten ihn dann darstellen als einen Mann, dessen einfaches und frommes Privatleben nur den Grad von Wichtigkeit gehabt hätte, daß sein öffentliches, lebendiges und erhabenes Wirken mehr hervorträte, und wenn wir nun das letztere in allen seinen Theilen und Richtungen dargestellt hätten, dann würden wir ihn messen und gleichstellen dürfen den verehrten Helden des Alterthums, welche von einem mächtigen Gedanken mächtig ergriffen, Gut und Ehre, Gesundheit und Leben wie er an die Verwirklichung und Schöpfung desselben setzten. Allein wenn wir das Eigenthümliche seines Gedankens ins Auge fassen, so muß der Mund, der sich schon zu seinem Lobe öffnete, sich von neuem schließen. Denn wenn es das höchste Ziel des Bestrebens jener Helden war, eine äußere und sinnliche Ordnung zu begründen, wenn sie als die Erfüllung ihrer Wünsche die Ausführung einer kräftigen That, die Umschaffung eines einzelnen Staates, die Bildung oder die Befreiung eines einzelnen Volkes, oder die Erweiterung des irdischen Gebietes ansahen: so wollte Luther eine überirdische und himmlische Ordnung einführen, das Reich Gottes sollte auf Erden erscheinen, keinem Lande, keinem Volke gehörte der ihn begeisternde Gedanke an, sondern der ganzen Welt,

und ihr neuentdeckter vierter Theil hatte das gleiche Recht auf denselben als das letzte Dorf seines Vaterlandes. Betrachten wir endlich den Mann in Beziehung auf den Erfolg, sehen wir den Gedanken, der ihn entzündet, erst dunkel waltend in der Brust seiner Zeitgenossen, dann erzeugt und ans Licht gebracht von ihm, geläutert und genährt von den gleichgesinnten Mitlebenden, unter Leiden und Drangsalen von der Nachwelt erzogen, sehen wir ihn wachsen, mächtiger werden, siegreich aus dem Kampf treten, eindringend in jede Einrichtung der Menschen, nicht in Kirche und Schule allein, lebendig und wohlthätig sich verbreitend auf den Staat, auf die Wissenschaft, auf die Kunst, schauen wir um uns, und erblicken uns in dem Besitze der Güter, die er uns erworben, erkennen wir sie als solche, die dem Menschengeschlecht und seinem Dasein über eine jede Zeit hinaus folgen und es beglücken werden, dann erscheint alles nicht als von Menschen begonnen, nicht als von zerbrechlichen Werkzeugen vollbracht, sondern als ein sichtbares Herabsteigen der Vorsehung selbst, und als eine neue Anschauung und Offenbarung der ewigen Barmherzigkeit und Milde des Gottes, der auf dem Sinai donnerte, der die Sonne des Evangeliums in Palästinas Fluren scheinen ließ, und der nun mit einem Blitzstrahl allmächtig und gütig das Gewölk verscheuchte, welches sich verdunkelnd um sie gelas

gert hatte. Wohl öffnet sich dann von diesen Gefühlen ergriffen der Mund, und sucht Worte für dieselben; allein es sind Hymnen des Dankes zu Gott, es sind Worte des begeisterten brünstigen Gebetes, welche die Lippen als die einzig würdige Darstellung aussprechen können.

Diese Betrachtungen und diese Gefühle waren es, welche mich abhielten, das ganze Streben und die ganze Wirksamkeit dieses Mannes zu dem Gegenstande dieser Feier zu machen, und so wählte ich, immer auf etwas einzelnes zurückgeführt, und durch mein Amt sowohl als durch den Ort der Feier gleichmäßig bestimmt, zunächst die Wirksamkeit Luthers auf die Schulen. Nachdem ich nun das Einzelne erforscht und betrachtet hatte, suchte ich mich zu den Ansichten, von welchen er ausging, zu den Grundsätzen, welche er dabei befolgte, zu erheben, die Abänderungen und Wirkungen, welche sie später erlitten, mir zu erklären, und dasjenige, wozu wir durch die jetzige Lage der Schulen aufgefordert werden, mir deutlich zu machen und darzustellen.

Bei allen, selbst den gebildetsten Völkern, welche des Lichtes des Evangeliums entbehrten, erscheint das Wissen und also auch der Unterricht entweder als ein Zweck an sich, oder als ein Mittel zu einem äußerlichen Wirken und Schaffen. Die Richtigkeit beider Ansichten kann durchaus nicht in Zweifel ge-

zogen werden, und wenn die erstere der Natur und der Würde des geistigen Menschen als eines einzelnen durchaus entspricht, so ist die zweite der Natur desselben in dem Zustande der Geselligkeit gedacht am angemessensten. Beschauen wir aber das Wissen dieser Nationen in seinem höchsten Glanz, betrachten wir ihren Unterricht in seiner größten Fülle, so vermissen wir oft und gerade in den schönsten und edelsten Monumenten ihrer Denker eine gewisse Vollendung und einen Schlußstein, welcher dem einzelnen Wissen Einheit und Haltung giebt. Denn woher kommt es anders, daß da, wo das Wissen sich selbst als begränzt anerkennt, und die Sehnsucht unbefriedigt über diese Gränze hinausdrängt, Ahnungen gaukeln, Mythen spielen und sie wie ein liebliches Kind durch sinnreiche, aber dunkle, durch bunte, aber verschwimmende Mährchen in den Schlaf singen? Darum schrieben auch in Beziehung auf solche Stellen die frühern Christen einigen dieser Denker, und nicht mit Unrecht, ein Vorgefühl, einen prophetischen Sinn für die Entstehung einer neuen, einer höhern, der christlichen Religion zu. Und als sie nun endlich in die Welt trat, als sie lehrte, daß die ganze leblose Natur nur das Symbol für das Dasein Gottes sei, daß die sinnliche Welt nur seine Größe, Furchtbarkeit, Gnade und Güte sinnlich, äußerlich, zeitlich predige, daß es das einzige Geschäft der Himmel sei, die Ehre Gottes

zu erzählen; als sie verkündigte, daß ein jedes Wissen todt, ein jedes Handeln unersprießlich sei, in welchem nicht mehr oder minder sichtbar und lebendig eine Beziehung und Andeutung auf eine überirdische Welt und eine göttliche Ordnung der Dinge enthalten wäre, als sie durch diese erhabenen Lehren die Natur in einen Tempel Gottes, jeden Christen in einen Priester und das Dasein und das Leben der Menschen in einen stillen ununterbrochenen Gottesdienst verwandelt hatte, da war es nicht nur Recht, da wurde es Pflicht, daß die Kirche sich des Lebens der Gemeinden in allen seinen Theilen bemächtigte, daß die Lehrer der Kirche auch die Lehrer der Jugend wurden, und daß das Wissen von den göttlichen Dingen als dasjenige, was den einzelnen Strebungen wie dem ganzen Leben, Ton, Haltung und Hintergrund giebt, als das Höchste und Erstrebungswürdigste erschien. So lag es tief in dem Wesen des Christenthums, daß Kirche und Schule als eine Anstalt gedacht wurden, und eine untrennbare Einheit bildeten.

Wenn aber nun gleich ein jedes Glied der christlichen Kirche zu ihrer Verherrlichung bestimmt ist, wenn kein Leben für sie verloren ist, was sich in der zarten Jugend schließt, wenn ein jedes Lebensalter Rechte und Pflichten auf die Kirche hat, so erwartet sie doch die höchste Verherrlichung Gottes,

Christi und ihrer selbst nicht von denen, deren religiöses Handeln mehr aus dem dunkeln Gefühle, aus der Anweisung, der Leitung und der Gewöhnung hervorgeht, sondern da, wo es aus einer klaren Erkenntniß der göttlichen Dinge und der Freiheit und Selbstständigkeit entspringt. Die gereifte Vernunft ist es, der in das bürgerliche Leben eingetretene Mensch, die Zeit der gefährlichsten Versuchungen, Reize und Zerstreuungen, welchen die Kirche die überwiegende Sorgfalt widmet, wo sie durch Lehre und Trost ihre herrlichsten Triumphe und ihre glänzendste Verklärung erwartet und feiert, und aus dieser Ansicht entwickelte sich das Verhältniß zwischen Kirche und Schule, nach welchem diese jener untergeordnet, jene als Mutter, diese als Tochter erschien.

So knüpfte sich natürlich und nothwendig das Steigen und das Sinken der Schulen an die vorschreitende und rückgängige Bewegung der Kirche und eine Verbesserung der letztern, ohne mitwirkenden, wohlthätigen Einfluß auf die erste, war bei dieser wechselseitigen Beziehung durchaus unmöglich.

Allein auch das Göttliche selbst, wenn es sich in einer irdischen Beschränkung offenbart, ist dem Irrthume, der Mißdeutung und dem Einflusse der Leidenschaft ausgesetzt, und so geschah es, daß in einer Periode, in welcher durch die Ungunst der Zei-

ten die Wissenschaften von der Erde verschwunden schienen, als Kriege und Zwietracht die Welt erfüllten, als die religiöse Bildung sich überwiegend auf das Aeußerliche lenkte und als das Christenthum zur unbeschränkten Herrschaft über den Geist und die Gemüther bestimmt, auch den weltlichen Reichen, bald aus Irrthum, bald aus Leidenschaft despotisch gebieten wollte, auch der Unterricht der Jugend und die Schulen dem Einfluß der herrschenden Ansicht unterlagen. Ist die Kenntniß der göttlichen Dinge, ist das Christenthum das höchste Wissen, nun so ist es auch im Stande, alles irdische zu ersetzen, und entbehrlich zu machen; der dürftigste Unterricht des Volkes und der Jugend wird dem Zwecke genügen, und ein etwas erweiterter für die unmittelbaren Diener der Kirche ihrem Bedürfnisse entsprechen. Ja es ist Pflicht, den Glanz des irdischen Wissens dem Auge zu verhüllen, damit nicht abgezogen von dem himmlischen, unchristlicher Stolz und thörichte Eitelkeit an die Stelle frommer Demuth und religiöser Einfalt trete.

So hatten sich demnach die christlichen Schulen zu einem vollkommnen Gegensatze der Schulen des Alterthums umgebildet, in diesen Anerkennung und Würdigung eines jeden Wissens, die mannigfaltigsten und verschiedensten Richtungen und Anwendungen desselben, überall Fülle, Reichthum Glanz, aber

freilich ohne einen andern Mittelpunct als theils in dem reichen, schönen und würdigen Leben des Einzelnen, theils in den lebendigen, immer anders sich gestaltenden, immer zu neuer Thätigkeit auffordernden Elementen des Staates; in jenen nur Schätzung und Betreibung eines einzelnen Wissens, Dürre und Beschränkung überall, Mangel an Umfang und Verbreitung, Abwendung von dem schönen Dasein in der Welt, ohne Beziehung auf die wogende Thätigkeit des Staates; allein dafür allerdings strenge Einheit, und ein fester Mittelpunkt in einer höhern Welt.

Dies war der Zustand, in welchem Luther die Schulen seiner Zeit im Allgemeinen fand, und bei seinem Zwecke, die christliche Religion in ihrer frühern Reinheit und apostolischen Einfachheit wiederherzustellen, konnte es, wie wir gesehen haben, nicht zweifelhaft sein, daß seine Wirksamkeit sich auch auf diesen Theil der Kirche erstrecken müsse. Eben so natürlich war es, daß er in seinen Bestrebungen an dem Standpuncte und an dem Verhältnisse der Schule zur Kirche, welche ja unmittelbar aus dem Wesen der christlichen Religion hervorgegangen waren, nichts ändern konnte und wollte. Allein ihnen statt der Beschränkung eine gewisse Fülle, Umfang und Mannigfaltigkeit zu geben, und zwar als Reformator von dem religiösen Standpuncte aus,

das lag nicht nur in seiner Macht, sondern es war auch nothwendig, daß es in seinem Plane liegen mußte.

In dem Leben und den Bestrebungen eines jeden Einzelnen liegen jederzeit zwei Elemente, von denen bald dieses, bald jenes überwiegend hervortritt, oder auch beide in ununterscheidbarer Wechselwirkung sich äußern. So auch in dem Leben Luthers, nur daß sie bei der hohen Wichtigkeit seines Werkes und dem Umfange desselben lebendiger und anschaulicher sich darstellen. Das eine Element ist die Erhaltung und Vermehrung derjenigen Güter, in deren Besitz wir uns befinden, das zweite, die Abhaltung und Bekämpfung alles desjenigen, was den Besitz derselben zu vernichten, oder ihren freien Gebrauch zu schmälern droht. In dem Leben Luthers stellt für seinen Zweck das erste sich dar als religiöse Belehrung, das zweite erscheint in der Form der Polemik oder der religiösen Bekämpfung. Als Christ aber, als Geistlicher und als Reformator war es wesentlich, daß er von dem frühern Grundsatze ausging, daß die Kenntniß der Theologie und in einem andern Kreise die der Religion das Höchste, das Wissenswertheste, wenn freilich nicht der einzige würdige Gegenstand des Wissens sei. Aus diesem Festhalten früherer Ansichten, aus dieser Durchdringung eigenthümlicher Grundsätze mit

jenen läßt sich in der That die ganze Wirksamkeit Luthers für die Schulen im allgemeinen und gnügend erklären. Jene beiden Elemente bestimmten ihren Umfang, dieser Grundsatz aber mit der ihm eigenthümlichen Erweiterung gab ihr die Richtung, und brachte eine gewisse Fülle hervor. Das Element der Belehrung erzeugte in dieser Sphäre die Sorgfalt für die Volksschulen, das Element der Bekämpfung lenkte sein Auge auf die Universitäten, der Grundsatz, daß die Kenntniß der göttlichen Dinge vor allem zu befördern sei, erschuf die Beschränkung, und die ihm eigenthümliche Anerkennung eines würdigen Wissens außerhalb des Gebietes der Theologie bewirkte die Erweiterung und Fülle.

Seine einzelnen Bemühungen für die Volksschulen, als deren Stifter er anzusehen ist, seine Sorgfalt für tüchtige Lehrer, seine schriftlichen Arbeiten für die Beförderung der Religion, seine rührende und kindliche Freude, mit welcher er am Ende seines Lebens auf diese Anstalten und die durch sie bewirkte Belehrung hinblickte, sind zu bekannt, als daß ich ihrer hier erwähnen dürfte. Bei den Universitäten aber, welche zunächst den Irrthum so tapfer als gründlich bekämpfen sollten, ging das letztere Element bald in das erste, und beide in gemeinsame Wirksamkeit über. Denn es zeigte sich

sogleich, daß der Kreis der theologischen Wahrheiten nicht geschlossen werden könne, daß von seinem Umfange der glückliche Erfolg des Kampfes abhängig sei, und daß es also tief in dem Wesen des Christenthums liege, beide Richtungen zu vereinigen.

Sollte aber die Masse der christlichen Wahrheiten immerdar sich mehren, sollten sie klarer, zugänglicher und damit verbreiteter und wirksamer werden, so mußte das heilige Buch, durch welche sie allesammt begründet werden, wissenschaftlich erklärt, die Sprachen, in welchen es geschrieben, gründlich verstanden, und was die Gegner gründlich nannten, gelehrt und unumstößlich widerlegt werden. Dieses aber war ohne eine Verbreitung und ohne Kenntniß der alten Sprachen unmöglich, und da deren Erlernung außerhalb des Kreises der Universität liegt, so richtete er natürlich seine Aufmerksamkeit auf die Anstalten, deren nächster Zweck dahin gerichtet ist, auf die gelehrten Schulen. Von dieser Seite her empfahl er daher überwiegend das Studium der alten Sprachen, die er allerdings als allgemeines Bildungsmittel nicht verkannte, und so ward er, da das Ausland und einzelne Ausnahmen in seinem Vaterlande nicht in Betrachtung kommen, auch wenn nicht der Stifter, doch der Verbesserer der gelehrten Schulen.

Allein bei der vollsten Anerkennung der Verdienste des großen Mannes um die Schulen, bei der dankbarsten Verehrung des Schönen, Großen und Guten, was er hier bewirkt, bei der ausdrücklichen Bemerkung, daß wir ihm auch einen gewissen Reichthum der Lehrgegenstände verdanken, und daß wir noch jetzt die Früchte seiner Bemühungen genießen, dürfen wir es uns doch nicht verhehlen, daß diese überwiegende Empfehlung der alten Sprachen als Quelle zur Erkenntniß der Religion, als Schwerdt zu Vertheidigung derselben dem Wissen noch nicht sein volles Recht wiederfahren ließ, daß das Gleichgewicht zwischen dem Irdischen, und dem Wissen von dem Göttlichen noch nicht hergestellt war, sondern daß eine einseitige Ansicht stehen blieb, welche sich nothwendig zu einem neuen Kampf entwickeln mußte. Der nächste Zweck desselben konnte kein anderer sein, als dieses theologische Element noch weiter zurück zu drängen, die Gefahr dabei, es gänzlich zu verlieren, der Gewinn, die christlichen Schulen denen des Alterthums mehr zu nähern, das Höchste, beide Ansichten unter einander zu vereinigen. Die Spuren dieses Bestrebens fallen schon in die Zeiten vor Luther, und sind in dem Gegensatze zwischen dem Studio der Theologie und dem des römischen Rechts, welcher durch das canonische nur schwach vermittelt wurde, bereits sehr

sichtbar. Allein schärfer und kräftiger trat er damals hervor, als sich eine Masse von gelehrten Kenntnissen bildete, freilich ganz auf dem Alterthume gegründet, und nur durch die alten Sprachen zu erlangen, aber doch dem Studio der Theologie ferner liegend, und nicht durch eine besondere Richtung des Sprachstudiums, sondern durch eine verallgemeinerte Kenntniß derselben zu erlangen. Denn indem die Geistlichen die einseitige Richtung des Sprachstudiums für ihre Wissenschaft verfolgten, während die Schulleute dasselbe je länger je mehr als ein allgemeines Bildungsmittel betrieben, entwickelte sich nach und nach ein Gegensatz zwischen der Theologie und der Philologie, wodurch das Band zwischen Kirche und Schule lockrer geknüpft ward, und dem Geistlichen die innere Macht für die Schule entschwand, obgleich ihm die äußere und herkömmliche blieb. Indessen war die Nothwendigkeit des alten Sprachstudiums noch beiden Ständen gemeinsam, und es kam nur auf eine wechselseitig veränderte Richtung desselben an, um jenes innere Gleichgewicht wiederherzustellen. Allein als sich nach und nach aus dem Schooße der deutschen Nation eine eigenthümliche von dem Alterthum ganz unabhängige Cultur bildete, als die Schulen dem Einflusse des Zeitgeistes weit mehr unterworfen als die Kirche, und durch die Jugend und deren Aeltern weit mehr

mit der Welt und deren Wandelbarkeit zusammenhängend, einen Theil derselben nicht ohne momentanen Schaden für das Studium der alten Sprachen in ihren Lehrcyclus aufnahmen, als ferner durch eine verkehrte Ansicht des theologischen Studiums die alten Sprachen mit minderm Eifer getrieben wurden, und endlich da als Folge dieser Vernachlässigung der Eifer für die Religion im allgemeinen erkaltete, und Gleichgültigkeit und Lauigkeit an die Stelle desselben traten, da liefen die Schulen, sonst ihrem Zwecke ganz angemessen, Gefahr, das christliche Element ganz zu verlieren, die Geistlichkeit, alles Einflusses auf dieselben beraubt zu werden, und so sich in zwei friedlich neben einander bestehende, aber sich gleichgültige Stände zu spalten. Daß aber dieses nicht geschehe, daß die nun erwachsene, von ihrer Mutter reichlich ausgestattete Tochter nicht ihren inneren Zusammenhang verliere, und sich nicht in immer wachsender Entfernung in einem abgesonderten Kreise bewege, das ist es, wofür wir kämpfen, was wir zu erreichen suchen müssen. Ist gleich durch den Umfang beider Kreise das äußerliche Verhältniß weiter auseinander getreten, so giebt es doch ein inneres sicheres Band, und dieses ist kein anderes, als das oben angedeutete, die alten Sprachen, welche Niemand von beiden Ständen entbehren kann, und welches daher ein un-

zerreißbares ist. Erkennt der Theologe diese als ein allgemeines Bildungsmittel an, bewahrt er sich davor, daß die besondere Richtung, welche er ihnen in Beziehung auf sein Studium geben muß, nicht die alleinige werde, und nimmt umgekehrt grade diese Richtung als eine würdige und hohe der Schulmann in den Kreis seiner Studien auf, dann ist auch diese Vereinigung von neuem geknüpft, und aus dem mütterlichen Verhältniß hat sich ein schwesterliches gebildet. Und wie vieles liegt außerdem in der Natur beider Stände, welches eine solche Durchdringung und Vereinigung anräth! Der Geistliche und der Schulmann beherrschen Kirche und Schule durch keine äußerliche, sondern durch eine milde, auf Vertrauen gegründete Gewalt. Ihre Macht, ihren Einfluß, ihr Ansehn danken sie minder ihrem Amte als ihrer Persönlichkeit. Lehre, Leben, Beispiel, Treue und Eifer müssen hier wie dort die Gemüther offen und empfänglich machen, unermüdete Geduld und Liebe, immer erneuerte Thätigkeit und Strenge müssen den lauen und schlaffen rüstig und willig, den verwilderten und rohen gefügig und gehorsam machen. Und wo ließe sich diese Ausdauer, diese Herrschaft über die Gemüther für den künftigen Geistlichen leichter lernen als in dem Kreise lenksamer Jünglinge? wo die Wirksamkeit der Lehre unmittelbarer erproben,

als in den Mauern der Schule, wo der Erfolg in wenigen Wochen sichtbar wird? wo die reine Gesichtsbildung der Menschheit sich leichter ablauschen, als in dem Umgange mit Kindern und Jünglingen, die ihr Inneres, sei es gut oder böse, nicht zu verhehlen gewohnt sind? Und der Schulmann, wo dürfte er in den Jahren des höheren Alters freundlicher ausruhen, wenn das Gemüth sich von selbst schon abwendet von dem Irdischen, und sich hinneigt zum Ewigen und Unsichtbaren, als in einem Kreise, wo die Jugend, die wachsende und blühende Kraft und das sinkende Alter ihn umgeben, wo in dem Schrei des Kindes, in der stillen Freude der Braut und dem Seufzer des Sterbenden das ganze Leben vor ihm in seinen Freuden und in seiner Trauer sich ausbreitet, und eine jede Ermahnung an eine frühere Erfahrung aus einem andern Kreise inniger sich anschließt. Oder warum sollten wir in unsern Tagen an solcher Vereinigung und Durchdringung beider Stände zweifeln, welche nicht minder dem Geiste des Christenthums, als dem Sinne des Mannes, dessen Andenken wir heute feiern, gemäß ist? Wenn wir in Beziehung auf das Christenthum überall jetzt eine allgemeine Bewegung erblicken, wenn wir über alle Erwartung die Gemüther vorbereitet, rege und offen finden, wenn wir das Bestreben, kirchliche Einheit und

Eintracht zu begründen, grade in den Tagen dieſer Feier lebendiger und inniger als jemals angeſchaut haben: warum ſollten wir zögern, durch eine erweiterte Richtung einer gemeinſamen Thätigkeit zu einer Wechſelwirkung zu gelangen, welche nur für beide Stände wohlthätig einwirken kann? Dazu ermuntre ich euch beſonders, kräftige und edle Jünglinge dieſer Anſtalt, aus welcher künftige Lehrer der Schulen und des Volks hervorgehen. Nehmt und empfangt in dieſen Mauern aus unſern Händen die Werkzeuge dazu. Sie werden euch gegeben, daß ihr dieſe und andere Aufgaben des Lebens mit glücklicher Hand zu löſen vermögt. Was ihr alle aber künftig beginnen, in welche Seite und Thätigkeit des menſchlichen Lebens ihr einzuwirken gedenkt, vergeßt nie, das der Mann, deſſen Andenken wir heute feiern, zwar der ganzen Welt, aber doch vorzugsweiſe den Deutſchen angehört, und darum, deutſche Jünglinge, ſchwebe euch das Bild des deutſchen Mannes jederzeit klar vor Augen, und ſein erhabener und tiefer Ausſpruch: daß auch weltlich Regiment göttliche Ordnung ſei; dann werdet ihr euch überall in der Chriſtenwelt als Mitglieder und Prieſter fühlen, und ſo großes oder auch ſo geringes ihr erſtrebt und vollbringt, es niemals vergeſſen: daß es in ſeinen letzten Verzweigungen euch nicht angehört, ſondern geſchehen ſei im Dien-

ste der christlichen Kirche, zum Lobe und Preise Gottes und seines Sohnes und Heilandes Jesu Christi.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Bernhardi, August Ferdinand,

Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen

Jena 1818
H.lit.u. 47 h
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10447358-7